

TARTU ÜLIKOOL
HUMANITAARTEADUSTE JA KUNSTIDE VALDKOND
EESTI JA ÜLDKEELETEADUSE INSTITUUT
EESTI KEELE VÕÕRKEELENA OSAKOND

Julia Kudrenko

EESTI KEELE ÕPPE MOTIVATSIOONIST VENE ÕPPEKEELEGA KOOLIDE
ÕPILASTE HULGAS

Bakalaureusetöö

Juhendaja Tiina Kikerpill

TARTU 2016

Sisukord

Sissejuhatus	3
1. Motivatsiooni olemus ja roll teise keele õppes	5
1.1. Motivatsiooniteooriad psühholoogias	6
1.1.1. Motivatsioonikäsitlused motivatsioonipsühholoogias	6
1.1.2. Motivatsioonikäsitlused sotsiaalpsühholoogias	11
1.2. Motivatsiooniteooriad teise keele/võõrkeele õppes	12
2. Riigikeele õpe vene õppekeelega koolides pärast Eesti taasiseseisvumist	18
2.1. Osaline eestikeelne aineõpe põhikoolis	18
2.2. Osaline eestikeelne aineõpe gümnaasiumis	20
2.3. Eesti keele oskus vene koolide lõpetajate seas	23
3. Eesti keele õppe motivatsioon.....	26
3.1. Töös kasutatud uuringute lühiseloostus	26
3.2. Eesti keele õppe motivatsioon vene õppekeelega koolides.....	31
3.2.1. Keeleõppija tasand	31
3.2.2. Kooli tasand	37
3.2.3. Koolivälised tegurid	42
3.2.4. Kokkuvõtte eesti keele õppe motivatsioonist.....	45
Kokkuvõtte	48
Kirjandus	51
Kaudviited	55
Motivation to learn Estonian among pupils at Russian-language schools. Summary	56

Sissejuhatus

Käesoleva bakalaureusetöö uurimisobjektiks on eesti keele õppe motivatsioon Eesti vene õppekeelega koolide õpilaste seas.

Venekeelse hariduse teema on olnud Eestis aktuaalne üle 20 aasta ning jätkuvalt arutatakse ja uuritakse venekeelse hariduse korraldust ja seda, kuidas vene õppekeelega koolid valmistavad õpilasi ette eluks Eesti ühiskonnas. Seoses vajadusega saavutada vene õppekeelega koolide õpilaste seas piisav eesti keele oskus edasiseks haridus- ja tööeluks mindi vene õppekeelega gümnaasiumides 2007. aastal üle osalisele eestikeelsele aineõppele. Nii enne kui ka pärast üleminekut on vene õppekeelega koolides uuritud hoiakuid eesti keele ja eestikeelse aineõppe suhtes õpetajate, õpilaste ja koolijuhtide seas, aga ka keeleõppe korraldust ja erinevate õppemeetodite kasutamist.

Bakalaureusetöö käsitleb keeleõppe üht olulist aspekti, nimelt keeleõppes osalejate (st vene koolide õpilaste) motivatsiooni eesti keelt õppida. Motivatsioon, st inimese käitumist suunav jõud, mõjutab oluliselt keeleõppe tulemuslikkust. Eesmärgiga välja selgitada, miks vene emakeelega õpilased õpivad eesti keelt ja missugused tegurid mõjutavad nende motivatsiooni, analüüsitakse bakalaureusetöös seitset aastatel 2006–2014 vene õppekeelega koolides teostatud uuringut. Analüüsi käigus otsitakse vastuseid järgmistele uurimisküsimustele: milleks vene koolide õpilased vajavad eesti keele oskust, kuidas nad hindavad keeleõppe olukorda ja missugused on nende arvates keeleõppe takistavad ja soodustavad faktorid. Kuna analüüsitud uuringutes üldiselt ei selgitatud motivatsiooni olemust, on bakalaureusetöös uuritud ka motivatsiooni mõistet ja käsitletud erinevaid motivatsiooniteooriaid.

Bakalaureusetöö koosneb kolmest sisupeatükist. Esimene peatükk sisaldab ülevaadet motivatsiooni käsitlustest psühholoogias ja teise keele õppes. See peatükk annab teoreetilise tausta uuringute analüüsiks, kuna vene õppekeelega koolides teostatud uuringud ei keskendu ainult keeleõppemotivatsioonile ning seetõttu ei käsitle motivatsiooniteooriaid põhjalikult. Teine peatükk annab lühikese ülevaate eesti keele õpetamisest vene õppekeelega koolides pärast Eesti taasiseseisvumist, lõimitud aine- ja keeleõppe olemusest, üleminekust osalisele eestikeelsele aineõppele vene õppekeelega

gümnaasiumides ja vene koolide õpilaste eesti keele oskusest. Kolmandas peatükis analüüsitakse vene õppekeelega koolide õpilaste keeleõppemotivatsiooni ning esitatakse motivatsioonitegurid jagatuna kolme rühma: keeleõppija tasand, kooli tasand ja koolivälised tegurid. Järgnevad töö kokkuvõte, kirjanduse loetelu ja resümee.

Töö esimese peatüki olulisemad teoreetilised allikad on Zoltán Dörnyei (2001) tutvustus motivatsiooni uurimisest ning A.-M. Masgoreti ja Robert C. Gardneri (2003) metaanalüüs Gardneri teooriat käsitletavatest uuringutest. Teise peatüki kirjutamisel toetusin teiste seas Silvi Vare (2004) käsitlusele eesti keele positsioonist vene õppekeelega koolides, Peeter Mehisto jt (2008) käsiraamatule lõimitud aine- ja keeleõppe meetoditest ning Haridus- ja Teadusministeeriumi (2015b) analüüsile eesti keele õppest vene koolides ja ettepanekutele keeleõppe tõhustamiseks. Kolmanda peatüki kirjutamisel kasutasin seitset vene õppekeelega koolides läbi viidud uuringut, mille autoriteks on Natalia Vaiss (2009), Katrin Kello (2009), Anu Masso (2009), Anu Masso ja Katrin Kello (2010), Kristiina Sau-Ek jt (2011), Helena Metslang jt (2013) ning Birute Klaas-Lang jt (2014).

1. Motivatsiooni olemus ja roll teise keele õppes

Motivatsioon on üks mõistetest, mida kasutatakse sageli inimese käitumise seletamisel. Motivatsioon kui soov või põhjus midagi teha mõjutab oluliselt seda, kuivõrd edukalt õpime, missuguseid tulemusi saavutame tööl, kuidas veedame vaba aega (Eysenck 2009: 55). Motivatsiooni olemus on pakkunud teadlastele huvi juba pikemat aega, kuid vaatamata sellele, ei ole selle ajaga välja arendatud üht kindlat motivatsiooni definitsiooni, vaid eksisteerib rohkesti erinevaid teooriaid ning teadlaste vahel palju lahkkelisid. See on ka arusaadav, kuna motivatsiooniteooriate eesmärk on seletada, miks on inimeste käitumine ja mõtlemine selline, nagu ta on, ja inimloomuse keerulisuse ja mitmetahulisuse tõttu ei saagi olla vastus antud küsimusele lihtne. Motivatsiooni uuringutel on suur tähtsus valdkondades, mille uurimisobjektiks on inimese käitumine ja õppimine – psühholoogias ja hariduses. (Dörnyei 2001: 2)

Motivatsioonil on oluline roll selles, missuguseid eesmärke me seame ja mille poole pürgime, kui palju me nende heaks pingutame ja kui palju aega nende saavutamisele kulutame. Niisiis vastutab motivatsioon käitumise suuna, intensiivsuse ja püsivuse eest. Motivatsioon on kompleksne seetõttu, et seda suunavad väga mitmekesised eesmärgid, ja seda kas lühikese või pikema aja jooksul. Teine asjaolu on see, et motivatsioon hõlmab sageli mitmeid protsesse nii kognitiivsel, füsioloogilisel kui ka psühholoogilisel tasandil. (Eysenck 2009: 55)

Zoltán Dörnyei (2001: 7–8) on sõnastanud kuus põhilist raskust motivatsiooni uurimise valdkonnas:

- 1) **teadvustatus/teadvustamatus** (ingl *consciousness/unconsciousness*): kuidas eristada teadvustatud ja teadvustamata jõudude mõju inimese käitumisele;
- 2) **kognitsioon/tundmus** (ingl *cognition/affect*): kuidas seletada kognitiivseid ja emotsionaalseid mõjusid ühises teoreetilises raamistikus;
- 3) **vähendamine/põhjalikkus** (ingl *reduction/comprehensiveness*): kuidas teoreetiliselt käsitleda inimekäitumist mõjutavaid tegureid kogu nende mitmekesisuses ja samas välja valida teooria konstrueerimiseks vaid osa neist;

- 4) **paralleelne paljus** (ingl *parallel multiplicity*): kuidas arvestada seda, et inimese käitumist mõjutavad mitmed erinevad jõud korraga;
- 5) **kontekst**: kuidas selgitada seoseid inimese, tema vahetu keskkonna ja üldisema sotsiaal-kultuurilise konteksti vahel;
- 6) **aeg**: kuidas käsitleda motivatsiooni ajalist mõõdet.

Järgmistes alapeatükkides tutvustatakse põhilisi motivatsiooniteooriaid psühholoogias ja teise keele omandamise valdkonnas.

1.1. Motivatsiooniteooriad psühholoogias

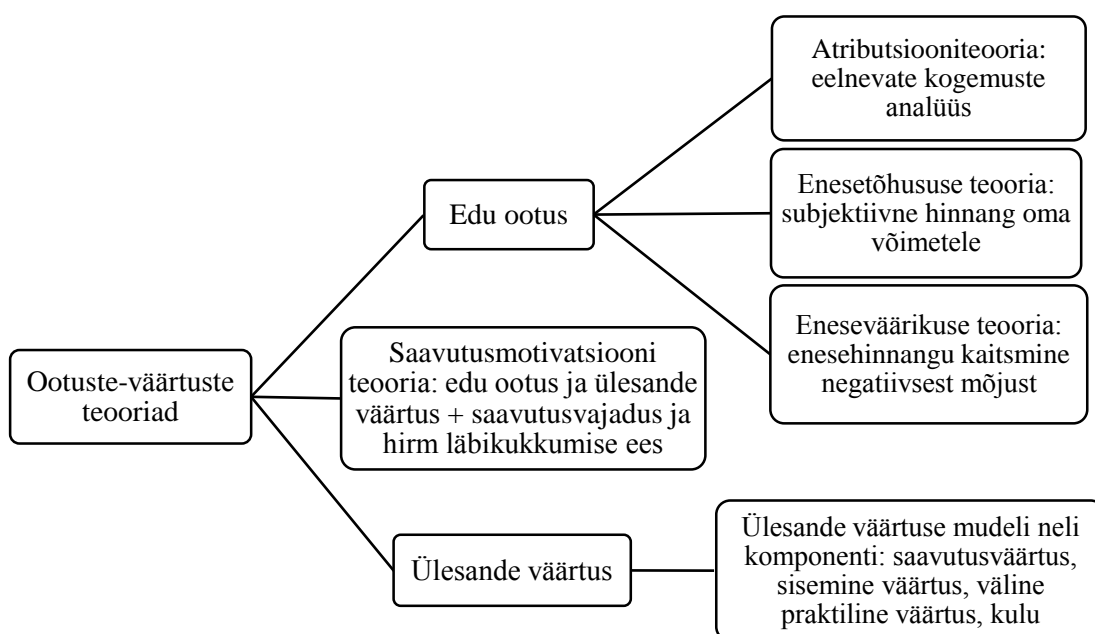
Psühholoogias on kaks põhilist uurimistraditsiooni, mille raames vaadeldakse inimese käitumist erinevatest lähtekohtadest: motivatsioonipsühholoogias uuritakse käitumist seoses motiivide ehk ajenditega, mille lähtekohaks on inimese mentaalsed protsessid; sotsiaalpsühholoogias asetatakse käitumist sotsiaalsesse ja isikutevahelisesse konteksti ning uuritakse indiviidi suhtumist (ingl *attitude*) (Dörnyei 2001: 19–20).

1.1.1. Motivatsioonikäsitlused motivatsioonipsühholoogias

Kaasaegset motivatsioonipsühholoogiat iseloomustab erinevate lähenemisviiside tunnistamine ja uurimine ning teooriates keskendutakse motivatsiooni erinevatele aspektidele (Dörnyei 2001: 18). Populaarsematest teooriatest lähtudes võib siiski välja tuua viis põhilist tegurit, mis iseloomustavad motivatsiooni kõrgeimat seisut: enda tajumine kompetentsena, piisava autonoomia olemasolu, väärtuslike eesmärkide püstitamine, tagasiside saamine ning toetuse saamine teistelt (Walker, Symons 1997: 16–17, viidatud Dörnyei 2001: 18 järgi). Motivatsiooniteooriate põhiliseks taotluseks on olnud kindlaks teha piiratud arv motivatsioonitegureid, mille kaudu avalduksid paljud teised muutujad. Muutujate arvu vähendamine võimaldaks läheneda motivatsioonile mitte kirjeldavast, vaid teoreetilisest vaatenurgast. Uuemad uurimissuunad pööravad tähelepanu ka sotsiaalsetele motiividele (ingl *social motives*) ja motivatsiooni ajalisele dimensioonile. (Dörnyei 2001: 19)

Ootuste-väärtuste teooriad (ingl *expectancy-value theories*) on üks mõjukamaid motivatsioonipsühholoogia teoreetilisi raamistikke, mille aluseks on ettekujutus sellest,

et inimesed on loomult uudishimulikud ja aktiivsed õppijad, kes on huvitatud neid ümbritseva keskkonna tundmaõppimisest ja raskuste ületamisest. Lähtuvalt sellest on teooriate põhiline eesmärk mitte seletada, kuidas motivatsioon tekib ja missugune see on, vaid välja selgitada faktorid, mis annavad olemasolevale motivatsioonile suuna ja vormi. Selles raamistikus käsitletakse motivatsiooni kahe põhilise komponendina 1) indiviidi ootust sellele, kuidas ta ülesandega hakkama saab, ning 2) ülesande väärtust indiviidi silmis. Kui inimene on kindel, et ta saab ülesandega hakkama ja selle lõpetamisega kaasnevad positiivsed tulemused, siis on motivatsioon kõrge. Kui aga üks komponentidest puudub – inimene hindab edu saavutamist vähetõenäoliseks või ülesande väärtus on tema jaoks madal, – siis ei ole tõenäoline, et inimene investeerib ülesandesse aega ja pingutusi. (Dörnyei 2001: 20) Töös käsitletud ootuste-väärtuste raamistikus loodud teooriad on kokkuvõtlikult esitatud joonisel 1.



Joonis 1. Ootuste-väärtuste teooriad

Üks populaarsem ootuste-väärtuste raamistiku teooriatest on John Atkinsoni **saavutusmotivatsiooni teooria** (ingl *achievement motivation theory*), milles on lisaks ootuste-väärtuste teooria kahele komponendile veel saavutusvajadus (ingl *need for achievement*) ja hirm läbikukkumise ees (ingl *fear of failure*). Saavutusvajadus on inimese üks iseloomuomadusi, mis viitab soovile saavutada kõrgeid tulemusi nende endi, mitte väliste stiimulite tõttu, ja selline omadus mõjutab inimese käitumist kõigis eluvaldkondades. Hirm läbikukkumise ees motiveerib inimest vältima halba tulemust. Mõlemad Atkinsoni lisatud komponendid on kasutusel ka praegu mitmetes kaasaegsetes motivatsiooniteooriates. (Dörnyei 2001: 21)

Ootuste-väärtuste teooriate raamistikus on mitmed teooriad lähemalt puudutanud selle esimest komponenti, s.o edu ootust. **Atributsiooniteooria** (ingl *attribution theory*) omistab tähtsust sellele, kuidas inimene analüüsib oma eelnevaid kogemusi ja missugusena ta näeb oma edu või läbikukkumise põhjusi, ning sellise analüüsi tulemus mõjutab tugevalt inimese ootusi uute ülesannete sooritamisel. Lääne kultuuris tajutakse edu või ebaõnne põhjuseid enamasti võimekusest (ingl *ability*) ja pingutusest (ingl *effort*) sõltuvatena. Kui läbikukkumise põhjusena nähakse ebapiisavat võimekust, mõjutab see tulevikus saavutuskäitumist negatiivselt, kuna võimed, erinevalt pingutusest, ei ole kergesti muudetav faktor. **Enesetõhususe teooria** (ingl *self-efficacy theory*) keskendub sellele, kuidas inimesed hindavad oma suutlikkust mingite ülesannetega hakkama saada ja kuidas selline hinnang mõjutab seda, missuguseid tegevusi nad valivad ja kui palju nende sooritamisesse panustavad. Madala enesetõhususe tundega inimestel häirivad mõtted oma puudujääkidest ja takistustest keskendumist ülesande sooritamisele, samas aitab kõrge enesetõhususe tunne säilitada enesekindlust ja jätkata pingutusi, isegi kui ülesanne ei tule hästi välja. See, kuidas inimene hindab oma võimeid, ei ole otseselt seotud tema tegeliku pädevusega teatud valdkonnas, kuna ettekujutus oma võimekusest kujuneb mitmete informatsiooniallikate analüüsimise käigus, milleks on näiteks teiste inimeste arvamused, saadud tagasiside ja eelnevad kogemused. **Eneseväärikuse teooria** (ingl *self-worth theory*) järgi on üheks olulisemaks eesmärgiks inimese jaoks püüd säilitada eneseväärikuse tunnet. See vajadus põhjustab mitmete käitumisviiside kasutamist, mille eesmärgiks on kaitsta inimese enesehinnangut negatiivse mõju eest. Üheks niisuguse käitumise näiteks võib olla see,

kui õpilane ei valmistu piisavalt kontrolltööks ning põhjendab oma ebaedu ebapiisava ettevalmistusega. See kahjustab tema enesehinnangut vähemal määral kui läbikukkumise põhjendamine enda ebapiisava võimekusega. (Dörnyei 2001: 21–23)

Väärtuse komponent on kesksel kohal Ecclesi ja Wigfieldi **ülesande väärtuste mudelis**, mille järgi ülesande väärtuse määravad neli faktorit: 1) saavutusväärtus (ingl *attainment value*) – kui oluline on teha tööd hästi ja arendada oma oskusi; 2) sisemine väärtus (ingl *intrinsic value*) – huvi antud töö või oskuste vastu ja töötamisest saadud nauding; 3) väline praktiline väärtus (ingl *extrinsic utility value*) – ülesande roll tulevaste eesmärkide saavutamisel ja elukvaliteedi parandamisel; 4) kulu (ingl *cost*) – kui palju ressursse (nt aega) tuleb kulutada ülesande sooritamisele, konkureerivate ülesannete ja emotsionaalsete kulude ulatus. (Dörnyei 2001: 24–25)

Eesmärgi teooriate (ingl *goal theories*) valdkonna jaoks olid põhjapanevateks vajaduste (ingl *needs*) uuringud (Dörnyei 2001: 25). Üheks neist on Abraham Maslow (2007: 76–87) vajaduste hierarhia, kus on järjestatud viis põhivajaduste klassi: füsioloogilised vajadused, turvalisuse vajadused (turvatunde, stabiilsuse, struktuuri ja korra taotlemine), kuuluvuse ja armastuse vajadused, austuse vajadused, eneseteostuse vajadus. Hierarhia mõiste viitab sellele, et kõrgema astme vajadused aktualiseeruvad siis, kui on rahuldatud madalama astme vajadused, näiteks näljase inimese jaoks on kõige olulisem saada toitu, ning tugeva nälja puhul ei paku mittefüsioloogilised vajadused sel ajal inimesele huvi, kuna füsioloogiliste vajaduste rahuldamine on otseselt seotud inimese ellujäämisega, seetõttu on see prioriteetseim tegevus. Rahuldamata vajadused on see, mis suunab inimese käitumist, ja vajaduse rahuldamisega vabaneb energia teiste eesmärkide jaoks. (Maslow 2007: 78–80) Kaasaegsetes uurimustöodes kasutatakse vajaduse kontseptsiooni asemel eesmärgi kontseptsiooni, kus motivatsiooniprotsessi aluseks on see, kuidas eesmärgi omadusi kognitiivselt tajutakse (Dörnyei 2001: 25).

Eesmärgi püstitamise teooria (ingl *goal-setting theory*) käsitleb eesmärkide mõju inimese käitumisele ja motivatsioonile (Eysenck 2009: 70). Parima soorituse tagavad spetsiifilised ja rasked eesmärgid ning kõrgem pühendumine eesmärkidele tekib siis, kui eesmärk on indiviidi jaoks oluline ja see tundub olevat saavutatav. Eesmärgid

mõjutavad sooritust mitmes suunas: nad määravad seda, millele suunatakse pingutusi, kui kaua ja kui intensiivselt eesmärgi kallal töötatakse. (Locke 1996: 119–120) **Eesmärgi-orientatsiooni teooria** (ingl *goal-orientation theory*) eristab kaht eesmärgisaavutamise orientatsiooni: meisterlikkuse orientatsioon (ingl *mastery orientation*), kus fookuses on oskuste ja teadmiste omandamine, ning sooritusorientatsioon (ingl *performance orientation*), kus õppimine on tähtis heade hinnete, avaliku heakskiidu ja tunnustamise saamiseks (Ames 1992, viidatud Dörnyei 2001: 27 järgi).

Enesemääratlemise teooria (ingl *self-determination theory*) eristab sisemist ja välist motivatsiooni (ingl *intrinsic and extrinsic motivation*). Sisemine motivatsioon on seotud tegevusega, mille olemus tekitab huvi ja naudingut. Välise motivatsiooni puhul paikneb käitumise eesmärk väljastpoolt tegevust ning tähtis on see, missuguseid tulemusi tegevus toob. Kuigi välist motivatsiooni, kui inimese tegevuse ajendiks on välised stiimulid, peetakse sisemisest motivatsioonist vähem eelistatavaks, ei pruugi väline motivatsioon halvem olla, kui inimene on välised stiimulid internaliseerinud ja tunnetab end protsessis aktiivse osalejana. Kolmas motivatsiooniseisund on amotivatsioon (ingl *amotivation*), mille puhul puudub soov või kavatsus tegutseda. (Ryan, Deci 2000: 55, 61) Enesemääratlemise teooria kasutab ka enesemääratletud (ingl *self-determined intentional regulation*) ja kontrollitud tahtlikku regulatsiooni (ingl *controlled intentional regulation*) mõisteid. Enesemääratletud käitumise puhul on tegevuse põhjuseks inimese valikud, kontrollitud käitumise puhul on reguleerivaks jõuks nõustumine või trots. Teine oluline mõiste Deci ja Ryani teoorias on inimvajadused. Motivatsiooni, soorituse ja arengu kõrgeim seisund on saavutatav siis, kui sotsiaalses kontekstis on võimalik rahuldada inimese põhilisi psühholoogilisi vajadusi. Nendeks on antud teoorias vajadused kompetentsi, seotuse (ingl *relatedness*) ja autonoomia (enesemääratlemise) järele. Piisava autonoomia olemasolu tagab enesemääratletud regulatsiooni kasutamist. (Deci jt 1991: 326–328) Kui õppekeskkonnas on õppijal võimalik võtta vastutust õppimise eest (s.o saavutada suuremat autonoomiat), suurendab see sisemist motivatsiooni ja seeläbi tõhustab ka õppeprotsessi (Dickinson 1995: 171).

1.1.2. Motivatsioonikäsitlused sotsiaalsühholoogias

Sotsiaalsühholoogias on välja arendatud kaks tuntumat teooriat, mis käsitlevad seda, kuidas suhtumine mõjutab inimese käitumist (Dörnyei 2001: 29). **Põhjendatud tegevuse teooria** (ingl *the theory of reasoned action*) käsitleb tegevuse põhilise tegurina indiviidi kavatsust (ingl *intention*), mida määravad suhtumine antud käitumisesse (ingl *attitude towards the behaviour*) ja subjektiivne norm (ingl *subjective norm*), mille all mõistetakse ühiskonna survet mingit moodi käituda (Ajzen, Fishbein 1980, viidatud Dörnyei 2001: 29 järgi). **Planeeritud käitumise teooria** (ingl *the theory of planned behaviour*) lisab põhjendatud tegevuse teooriale veel ühe teguri – tajutud käitumise kontrolli (ingl *perceived behavioural control*), mis käsitleb seda, kui raske või lihtne tundub käitumise teostamine olevat (Ajzen 1988, viidatud Dörnyei 2001: 29 järgi).

Lisaks nendele kahele käsitlusele eristavad Saksamaa psühholoogid Heinz Heckhausen ja Julius Kuhl oma teorias, mida nimetatakse **tegevuse kontrolli teooriaks** (ingl *action control theory*), kahte motivatsioonifaasi – see, mis on jõus enne otsuse tegemist (ingl *predecisional phase*) ja pärast otsuse tegemist (ingl *post-decisional phase*). Esimene faas hõlmab eesmärgi püstitamist, planeerimist ja kavatsuse moodustamist (ingl *intention formation*), teises faasis on eesmärgiks toetada kavatsuse elluviimist ning kontrollida ja säilitada motivatsiooni. Selles teorias on olulisel kohal motivatsiooni ajaline komponent, kuna eriti õpimotivatsiooni puhul on oluline arvestada seda, et õpilaste motivatsioonitase varieerub ajas vastavalt sisemistest ja välistest allikatest saadud informatsioonile, ning on loomulik kogeda ühe õppekursuse vältel nii kõrgemat kui ka madalamat motivatsioonitaset. (Dörnyei, Skehan 2005: 617)

Siin esitatud teooriatest ilmneb, et motivatsioonipsühholoogia uuringutes on inimese käitumist analüüsitud enamasti individist endast lähtudes ja üldisem sotsiaalkultuuriline kontekst on jäänud vajaliku tähelepanuta. 1990. aastatel hakati sotsiaalse keskkonna mõju rohkem arvestama ja uurima (Dörnyei 2001: 30). Uuemateks uurimisobjektideks on olnud sotsiaalne motivatsioon (ingl *social motivation*) – ajendite kogum, mis on seotud indiviidi sotsiaalse keskkonnaga (Weiner 1994, viidatud Dörnyei 2001: 30 järgi), motivatsiooni kultuurilised aspektid (eriti individualismi ja

kollektivismi vastandus) ning vanemate, õpetajate, omasuguste grupi (ingl *peer group*) ja kooli mõju avaldumine õppekeskkonnas (Dörnyei 2001: 30–34).

1.2. Motivatsiooniteooriad teise keele/võõrkeele¹ õppes

Motivatsioon on üks parimaid teise keele omandamise edukuse ennustajaid (Dörnyei, Skehan 2005: 589). Teise keele (K2) õppimine erineb emakeele õppimisest selles mõttes, et tihti ei ole see inimese kasvatamise osaks ning seda ei ole vaja suhtlemiseks vanematega ja sõpradega, vaid teise keele kasutamine võib piirduda koolitundides osalemisega. Kuna võõrkeelte oskus ei ole kohustuslik, kuigi annab juurde oskusi ja teadmisi, on teise keele õppimise valdkonnas oluline roll inimese soovil keelt õppida, s.t. motivatsioonil. (Gardner 2007: 9–10) Samuti erineb K2 õppimine muude kooliainete omandamisest, kuna keele õppimisega kaasneb paratamatult ka teise kultuuri elementide avastamine ja omaksvõtmine, mistõttu on keeleõpe tugevalt seotud sotsiaal-kultuurilise dimensiooniga. Teise keele õppimise protsessi sisemisest keerukusest annab aimu paljude motivatsiooniteooriate olemasolu selles valdkonnas. (Dörnyei 2001: 46)

Kõige mõjukamaks motivatsiooniteooriaks teise keele õppimise valdkonnas on **Robert Gardneri motivatsiooniteooria** (Dörnyei 2001: 46–47). Gardneri sotsiaal-hariduslik mudel koosneb kolmest põhikomponendist, mille mõõtmiseks kasutatakse Suhtumise/Motivatsiooni Testide Komplekti (ingl *Attitude/Motivation Test Battery* (AMTB)):

- 1) **suhtumine õppesituatsiooni** (ingl *attitudes toward the learning situation*), mis väljendub hinnangutes õppekursusele (ingl *evaluation of the course*) ja õpetajale (ingl *evaluation of the teacher*);

¹ Teise keele õpe (ingl *second language teaching*) tähendab keeleõpet sihtkeele keskkonnas, mis võimaldab suhelda emakeelekõnelejatega ja kasutada keelt väljaspool tundi. Võõrkeeleõpe (ingl *foreign language teaching*) toimub olukorras, kus õppija kuuleb ja kasutab keelt enamasti keeletunnis, ja keelekeskkond väljaspool tundi puudub. (Kikerpill, Kingisepp 2000: 7)

- 2) **integratiivsus** (ingl *integrativeness*), mille alla kuuluvad suhtumine sihtkeelekõnelejatesse (ingl *attitudes toward the target language group*), huvi võõrkeelte vastu ja integratiivne orientatsioon;
- 3) **motivatsioon**, mille komponentideks on motivatsiooni tugevus (ingl *motivational intensity*), suhtumine sihtkeele õppimisse ja soov sihtkeelt õppida. (Masgoret, Gardner 2003: 124–125)

Nimetatud kolme komponendi kõrval mõõdetakse ka orientatsioone – instrumentaalset (ingl *instrumental orientation*) ja integratiivset (ingl *integrative orientation*). Need eristavad põhjusi K2 õppimiseks. Integratiivne orientatsioon viitab indiviidi soovile keele õppimise kaudu läheneda sihtgrupile ja tähistab huvi sihtkeelt valdava kogukonna vastu. Instrumentaalse orientatsiooni puhul omavad keeleõppija jaoks suuremat tähtsust keeleõppega kaasnevad hüved, näiteks parem haridus või töökoht, ja sihtkeelekõnelejate rühmaga kontaktide loomist ei peeta oluliseks. Orientatsioonid ei ole üks-ühele motivatsiooniga seotud: integratiivse orientatsiooni olemasolu ei tähenda, et inimene on motiveeritud keelt õppima. Kuna sotsiaal-hariduslikus mudelis peetakse motivatsiooni teguriks, mis kõige tugevamalt mõjutab saavutusi keeleõppe valdkonnas, võib ka instrumentaalne orientatsioon keeleõpet toetada ja lubada saavutada samu või isegi paremaid tulemusi võrreldes integratiivse orientatsiooniga, juhul kui õppija motivatsioon on piisavalt kõrge. (Masgoret, Gardner 2003: 129) Orientatsioonid hõlmavad põhjusi teise keele õppimiseks ning motivatsioon tähistab püüdluste suunamist teise keele omandamisele (Ellis 2000: 509). Kuigi Gardner hoiab oma teoorias motivatsiooni ja orientatsiooni mõisteid lahus, on neid kasutatud ka sünonüümidena, ja nii võib kirjandusest leida integratiivse ja instrumentaalse motivatsiooni käsitlusi, mille kirjeldused langevad kokku integratiivse ja instrumentaalse orientatsiooni iseloomustustega (vt näiteks Saville-Troike 2006: 86).

Gardneri mudeli komponentidest käsitletakse motivatsiooni kui olulisemat K2 õppe edukuse mõjutajat, ning integratiivsus ja suhtumine õppesituatsiooni toetavad seda (Masgoret, Gardner 2003: 128–129). Need kolm komponenti kokku moodustavad integratiivse motivatsiooni (Gardner 1985, 2000, viidatud Masgoret, Gardner 2003: 128 järgi). Integratiivsus ja suhtumine õppesituatsiooni on omakorda mõjutatud vastavalt

kultuurilisest ja hariduslikust kontekstist, ja need mõjud avalduvad ka motivatsioonis keelt õppida ja kasutada (Gardner 2007: 14). Gardneri ja kolleegide läbi viidud uuringute metaanalüüs näitas, et kuigi kõik mudeli põhikomponendid ning mõlemad keeleõppe orientatsioonid on positiivselt seotud K2 õppe edukusega, on motivatsioon Gardneri mudeli komponentidest kõige tugevamalt seotud teise keele omandamise edukusega. Gardneri mudel oletab, et teised mudeli komponendid ja orientatsioonid mõjutavad keeleõppe edukust motivatsiooni kaudu, ja motivatsiooni on võimalik omakorda mõjutada teiste komponentide ja orientatsioonide muutmise kaudu. Keelekeskkonna (keeleõppe teise keele või võõrkeelena) ning vanuse erinevused ei mõjutanud analüüsi tulemusi olulisel määral. (Masgoret, Gardner 2003: 156, 158–159) On tõenäoline, et motivatsioon ja saavutused keeleõppe alal mõjutavad üksteist: kõrge motivatsioon toetab keeleõpet, mille positiivsed tulemused toetavad omakorda motivatsiooni. Seos võib toimida ka vastupidi, kui madala motivatsiooni tõttu ei edene keeleõpe hästi, ning tulemuste puudumine veelgi kahandab soovi keelt õppida. (Ellis 2000: 515)

Ootuste-väärtuste teooria elemente on kasutatud Richard Clément'i **keelelise enesekindluse** (ingl *linguistic self-confidence*) kontseptsioonis. Enesekindlus tähendab üldiselt usku oma võimetusse ülesannetega hakkama saada. (Dörnyei 2001: 55–56) Keeleline enesekindlus tähendab, et kui multietnilises keskkonnas on K2 valdav kogukond suhteliselt avatud, võimaldab endaga regulaarselt suhelda ning luua positiivseid sidemeid keeleõppija ja kogukonna vahel, muutub keeleõppija sihtkeele kasutamisel enesekindlamaks. Enesekindluse kasvu märgivad ärevuse vähenemine ja tajutud pädevuse suurenemine sihtkeele kasutamise valdkonnas. Nii võivad keelekontaktid sihtkeelt kõneleva kogukonnaga soodustada veel ühe motivatsiooniteguri arengut. (Clément jt 1994: 422–423) Keeleline enesekindlus on üks kolmest Clément'i jt välja pakutud mudeli komponendist, mis käsitleb motivatsiooni võõrkeeleõppes keeletunni kontekstis. Teised mudeli komponendid on integratiivne motivatsioon ja keeletunni õpikeskkonna hindamine (ingl *appraisal of classroom environment*). Clément'i jt arvates mõjutavad nii keeletunni kontekst kui ka keelekontaktid väljaspool keeletundi keelelist enesekindlust: hea klassiõhkkond toetab õpilaste aktiivsust ja enesekindlust keele kasutamisel, samal ajal mõjutavad keelekeskkonnas saadud

positiivsed või negatiivsed kogemused keeleõppija käitumist, suhtumist ja edukust keeletunnis. (Clément jt 1994: 441–442)

Enesemääratlemise teooriast on teise keele õppimise valdkonnas leidnud kasutust sisemise motivatsiooni ja õppija autonoomsuse (ingl *learner autonomy*) ideed (Dörnyei 2001: 58–59). H. Douglas Brown (2000: 59) väidab sisemise motivatsiooni tähtsusest rääkides, et õppeprotsessi parandamiseks võib olla kasulik välja selgitada õpilaste sisemised motiivid ja siis kasutada seda teadmist ülesannete koostamisel: kui ülesannetel on sügavam seos õpilaste soovide ja eesmärkidega, siis muutuvad ülesanded õpilaste silmis iseenesest huvitavaks ja kasulikuks. Üks võimalus sisemist motivatsiooni tugevdada on positiivne tagasiside, see on ka ainuke väline mõjutegur, mille toime säilib pikema aja jooksul (Brown 2000: 77). Õppija autonoomsuse mõiste võib tähendada nii õppija suutlikkust õppida iseseisvalt kui ka suhtumist õppimisse, kus õppija vastutab oma õppimise eest (Dickinson 1995: 167). Õppija autonoomsus, mida iseloomustab õppija vastutamine oma õpingute eest, õpingute kontrollimine ning õnnestumise/ebaõnnestumise seostamine enda tegevusega ja mitte väliste teguritega, on seotud nii positiivsete õppetulemustega kui ka suurenenud motivatsiooniga (samas: 173–174).

John Schumanni **neurobioloogiline mudel** käsitleb K2 omandamist sellest vaatenurgast, kuidas inimese aju töötleb erinevaid keskkonnastiimuleid ja missugune on reaktsioon nendele. Sellele protsessile viitab mõiste stiimulite tõlgendamine (ingl *stimulus appraisal*). (Dörnyei 2001: 61) Schumanni mudeli järgi töötleb aju stiimuleid lähtudes viiest kriteeriumist: 1) uudsus (ingl *novelty*); 2) meeldivus (ingl *pleasantness*); 3) olulisus eesmärgi/vajaduse saavutamiseks (ingl *goal/need significance*) – kas stiimul aitab saavutada eesmärki või rahuldada vajadust; 4) toimetulekupotentsiaal (ingl *coping potential*) – kas indiviid arvab, et saab olukorraga hakkama, ja 5) enese- ja sotsiaalne kuvand (ingl *self- and social image*) – kas olukord ei lähe vastuollu ühiskonnannormide ja indiviidi ettekujutusega endast. Stiimulite tõlgendamine võib olla üheks jõuks, mis mõjutab tegevuse sooritust. (Dörnyei, Skehan 2005: 620) Schumanni teooria on huvitav seetõttu, et see annab võimaluse seostada keele omandamise teoreetilisi mudeleid ajus

toimivate füsioloogiliste protsessidega ning see rõhutab emotsioonide olulisust inimese käitumises, kaasa arvatud teise keele õppimises (Dörnyei 2001: 61–62).

John Schumann on ka **akulturatsiooni teooria** (ingl *acculturation theory*) autoriks. See mudel uurib K2 omandamist sotsiaalses kontekstis ja seda vähemus- ja enamusrühmade suhete seisukohalt. Teooria kasutab sotsiaalse kauguse (ingl *social distance*) ja psühholoogilise kauguse (ingl *psychological distance*) mõisteid kirjeldamaks seda, kui edukaks osutub enamusrühma keele omandamine vähemusrühma liikmete poolt – keeleõppija ebapiisavalt tihedad sotsiaal-psühholoogilised sidemed dominantse sihtkeelerühmaga pärsivad teise keele omandamist. Mitmed tegurid mõjutavad kaugust enamus- ja vähemusrühma vahel, näiteks integratsiooni tüübid (assimilatsioon, preservatsioon või adaptatsioon), võimalused gruppidevaheliseks kontaktiks avalikes asutustes (nt koolides, kirikutes, ametikohtadel), grupi kokkukuuluvus ja suurus, suhtumine sihtkeelerühmasse. Schumanni teooria toob teise keele omandamise uurimises lähemale indiviidi ja ühiskonna vaatenurga. (Dörnyei 2001: 72–73)

István Ottó ja Zoltán Dörnyei on välja töötanud **teise keele motivatsiooni protsessimudeli** (ingl *process model of L2 motivation*), mis integreerib mitmeid uurimissuundi ja pakub põhjalikku motivatsioonikäsitlust. Kaks põhilist mudeli dimensiooni on tegevustejada (ingl *action sequence*) ja motivatsioonilised mõjud (ingl *motivational influences*). Tegevustejada dimensioon käsitleb seda, kuidas inimese soovid, lootused ja võimalused muutuvad eesmärkideks, eesmärgid omakorda kavatsusteks, kuidas kavatsusi ellu viiakse ja mismoodi toimub sooritatud tegevuste hindamine pärast tegevustejada lõppemist. Motivatsiooniliste mõjude ülesanne on varustada inimest kogu tegevustejada läbitegemise kestel motivatsiooni ja energiaga. Motivatsioonilised mõjud ei jää samaks kogu protsessi vältel: näiteks eesmärkide seadmise ja tegevuste kavandamise etapil aktualiseerub valiku motivatsioon (ingl *choice motivation*), kui aga algab kavatsuse elluviimise protsess ja inimene võtab ette konkreetsed sammud eesmärgi saavutamiseks, toetab teda juba täidesaatev motivatsioon (ingl *executive motivation*). Pärast seda, kui eesmärk on saavutatud või tegevus lõpetatud, mõjutavad sooritatud tegevuste hindamist atribuutsioonifaktorid (see, missugused tegurid inimese arvates olid tema edu/ebaõnne põhjuseks),

enesekontseptsiooniga seotud uskumused, nt enesekindlus ja eneseväärtustunne, ning saadud tagasiside. (Dörnyei 2001: 85, 100)

Vahekokkuvõte

Küsimus teise keele õppe motivatsioonist on pakkunud huvi mitmetele uurijatele ja sellele on lähenetud mitmel moel. Üks mõjukamaid teooriaid teise keele omandamise valdkonnas on Robert Gardneri mudel, kus õppija motivatsiooni mõjutavad nii keeleõppe situatsioon klassiruumis, suhtumine teistesse keeltesse ja kultuuridesse kui ka keeleõppe eesmärgid. Richard Clément'i keelelise enesekindluse mõiste rõhutab keelekontaktide olulisust sihtkeelekõnelejatega, et keeleõppija vabaneks hirmust keele kasutamise ees ja muutuks enesekindlamaks. Kontaktid keeleõppijate ja sihtkeelevaldajate rühma vahel on olulised ka akulturatsiooni teoorias, mille järgi mõjutavad keeleõppe edukust vähemus- ja enamusrühma vaheline sotsiaalne ja psühholoogiline kaugus. On pööratud tähelepanu õppija sisemise motivatsiooni ja autonoomsuse olulisusele keeleõppes. Neurobioloogilises mudelis ühendatakse keele omandamise protsessid stiimulite töötlemisega ajus. Teise keele motivatsiooni protsessimudelid võetakse arvesse seda, et keeleõppeprotsess hõlmab mitmeid etappe, mille käigus on aktiivsed erinevad motivatsioonilised mõjud. Siin esitatud teooriad on vaid osa aktiivsest uurimisvaldkonnast, ning motivatsiooni jätkuv uurimine nii laiemas mõttes kui ka teise keele valdkonnas kindlasti lisab vaatenurki ja lähenemisi juurde.

2. Riigikeele õpe vene õppekeelega koolides pärast Eesti taasiseseisvumist

Haridusel on oluline roll keeleoskuse arengus. Formaalses haridussüsteemis on võimalik õpetada keelt tervele põlvkonnale pikemaajalise ja organiseeritud protsessi käigus ja selle kaudu mõjutada seda, missuguseid keeli ja kui palju ühiskonnas kasutatakse. Olukorras, kus vähemuskeelerühma ümbritsev keskkond ei soodusta keeleõpet ja vähemusrühma arvukus ning paiknemine võimaldab säilitada igapäevases suhtluses vähemuskeelt, muutub eriti oluliseks keeleõpe koolis. (Vare 2004: 111–112) Eestis kujunes Nõukogude võimu all olemise ajal olukord, kus venekeelne ja eestikeelne kool olid üksteisest lahus, venekeelsed koolid kasutasid üleliidulist õppekava, kus eesti keele õppel oli pigem formaalne roll. 1990/1991. õppeaastal õppis vene õppekeelega koolides 80 519 õpilast, mis moodustas 36,2% kogu Eesti õpilaste arvust. Pärast Eesti taasiseseisvumist 1991. aastal muutunud poliitilistes ja ühiskondlikes oludes kerkis päevakorra vajadus kindlustada vene õppekeelega koolide vilistlastele piisav eesti keele oskus Eesti ühiskonnas hakkamasaamiseks. (Vare 2004: 11–13) Eesti keele oskuse parandamiseks on Eestis laialdasemalt kasutatud lõimitud aine- ja keeleõpet ning selle ühe variandina keelekümblust.

2.1. Osaline eestikeelne aineõpe põhikoolis

Eestis omandab põhiharidust umbes 29 000 muukeelset õpilast, millest suurim osa (21 400 ehk 73,5%) õpib vene keeles, 5 100 ehk 17,5% osaleb keelekümblustes ja 2 400 ehk 8,3% omandab haridust eesti keeles (HTM 2015a: 57). Lisaks eesti keele tundidele õpetatakse paljudes vene õppekeelega koolides ka erinevaid aineid eesti keeles, kuigi ainete arv ja eestikeelse aineõppe maht varieeruvad kooliti (Mehisto jt 2008: 12–13). Eestikeelne aineõpe ei ole põhikoolis kohustuslik, kuid peaaegu kõik vene õppekeelega põhikoolid õpetavad kasvõi mõnda ainet eesti keeles (HTM 2015b: 1).

Osalist eestikeelset aineõpet nimetatakse Eestis lõimitud aine- ja keeleõppeks (LAK-õppeks). LAK-õpe tähendab, et ainet ja keelt õpitakse üheaegselt. LAK-õpe on eestikeelne vaste mõistele *content and language integrated learning* (CLIL), mis hakkas

levima Euroopas 1994. aastal. Tänapäevases maailmas, kui ühiskonnad ja kultuurid on tehnoloogia arengu tõttu väga tihedalt seotud, võimaldab LAK-õpe paremini ette valmistada uue põlvkonna õpilasi kaasaegses lõimitud maailmas toimetulekuks. (Mehisto jt 2008: 10–12)

LAK-õppe laialdasem kasutuselevõtt Eestis 1990. aastate algusest oli tingitud vajadusest tõsta vene õppekeele koolide vilistlaste keeleoskustaset, sest ainult eesti keele tunnid ei võimaldanud seda saavutada. 1990. aastates hakati õpetama osa aineid eesti keeles Aseri Keskkoolis ja Tartu Annelinna gümnaasiumis, ning hiljem sellist õppekorraldust võeti kasutusele paljudes koolides. LAK-õppe elluviimisel on oluline toetada nii aineteadmiste kui ka keelealaste teadmiste omandamist, millele aitavad kaasa keeleteadmiste täiendamine ainetundides ning ainekeele ja -sõnavara õpetamine keeletunnis. Aineteadmistele ja keeleoskusele lisaks arendatakse ka õpioskusi. LAK-õppes pööratakse tähelepanu õpikeskkonna rikastamisele, elulähedaste õpimaterjalide kasutamisele ning õpilaste igakülgssele toetamisele. (Mehisto jt 2008: 13–14, 34–35)

LAK-õppe mõiste alla kuuluvad mitmed paindlikud õppevariandid, millest üks on **keelekümblus** (Mehisto jt 2008: 15). Keelekümblusprogramm algas Eestis 2000. aasta septembris mitmete riikide ja asutuste toetusel, sealhulgas kasutati Kanada keelekümblusprogrammi rakendamise kogemust (samal: 13). Kanadas kasutati keelekümblusprogrammi õpetamiseks inglise emakeelega lastele prantsuse keelt (Vare 2004: 117).

Keelekümbluse eesmärk on arendada nii emakeele- kui ka sihtkeele oskust, soodustades niimoodi kakskeelsuse arengut ning kahe kultuuri tundmaõppimist (Vare 2004: 119). Keelekümblus sobib Eesti konteksti mitmel põhjusel: 1) selle käigus arenevad heal tasemel kõik keele osaoskused (lugemine, kirjutamine, kõnelemine ja kuulamine); 2) see sobib keeleoskuse arendamiseks ükskeelses kogukonnas, kus kokkupuude sihtkeelega on ebapiisav keeleoskuse väljakujunemiseks; 3) programmi läbiviimine põhikoolis annab piisavalt aega keeleoskuse vajalikul tasemel kujunemiseks põhikooli lõpuks (samal: 117).

Eesti keelekümbluseprogramm pakub vene emakeelega lastele **varast keelekümblust** algusega kas lasteaias või kooli 1. klassis ning **hilist keelekümblust**, mis algab 6. klassis. Varase täieliku keelekümbluse puhul on alguses ainsaks õppekeeleks eesti keel, vene keelt emakeelena õpetamine algab tavaliselt 2. klassis. Venekeelsete ainete maht kasvab järk-järgult ning 6. klassis on vene ja eesti õppekeele osakaal võrdne (44%), 12% hõlmab võõrkeel. Hiline keelekümblus sisaldab üleminekuperioodi, kus eesti keele õppekeelena maht on 33%, sellele järgneval perioodil kasvab eestikeelse aineõppe maht 76%ni, ning 9. klassis on eestikeelse aineõppe ja eesti keele maht 60%. (Keelekümbluskeskus) Varast täielikku keelekümblust peetakse kõige edukamaks keelekümbluse liigiks mitmel põhjusel: selle käigus loodav keeleõppeolukord sarnaneb emakeele omandamisega, mis võimaldab õppida keele ära loomulikumal viisil; keeleõppe varane algus aitab tasandada vaimsetest võimetest tulenevaid erinevusi õppetulemustes, pikendab keeleõppeprotsessi ning võimaldab saavutada emakeelekõnelejale lähedase häälduse (Vare 2004: 120–121). Eestis tegutsevast 81st vene õppekeelega üldharidusasutusest (EHIS) osaleb varases keelekümblusprogrammis 26 ja hilises keelekümblusprogrammis 21 kooli (Keelekümbluskeskus). Viimase 10 aasta jooksul on keelekümbluses osalenud õpilaste arv stabiilselt kasvanud (HaridusSilm).

2.2. Osaline eestikeelne aineõpe gümnaasiumis

1993. aasta põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses sätestati kooli õppekeelena eesti keel, kuid põhikoolis võis õppekeeleks olla ka muu keel, ning sel juhul oli eesti keele õpe kohustuslik alates 3. klassist. Sama seaduse alusel määrati riigi- ja munitsipaalgümnaasiumide eesti õppekeelele üleminekuajaks periood 1993–2000. (PGS 1993) Kuigi see nõue oli seaduses sätestatud, ei olnud ette kirjutatud, kuidas eesmärgini jõuda ning kes selle täitmise eest vastutab, mistõttu ei olnud võimalik eestikeelsele õppele määratud tähtajaks üle minna ning 1997. aastal seati uueks tähtajaks aasta 2007 (Vare 2004: 75). 2007. aastal hakkasid vene õppekeelega riigi- ja munitsipaalgümnaasiumid õpetama osa aineid eesti keeles. Alates 2007/2008. õppeaastast lisatakse igal õppeaastal üks õppeaine eesti keeles, nii et 2011/2012.

õppeaastaks moodustaks vene õppekeelega gümnaasiumites eestikeelse aineõppe osakaal 60% õppemahust. Eestikeelsete õppeainete hulka kuuluvad Eesti kirjandus, ühiskonna- ja muusikaõpetus, geograafia ning Eesti ajalugu. Eestikeelse aineõppe peamiseks sihiks on õpilaste eesti keele oskuse paranemine, mis võimaldaks neil jätkata haridusteed ning osaleda edukalt Eesti töö- ja ühiskonnaelus. (Vaiss 2009: 288)

Kuigi selline reformivariant oli leebem kui esialgne kavatsus minna üle täielikule eestikeelsele gümnaasiumiharidusele, suhtusid vene emakeelega õpilased ning õpetajad sellesse ikkagi kriitiliselt: nt Natalia Vaissi (2009) vahetult enne reformi käivitamist aastatel 2006–2007 läbi viidud vene õppekeelega koolide õpilaste ning õpetajate hoiakute uuringust selgus, et 56% õpilastest (n=815) arvas, et vene õppekeelega gümnaasiumis võiks mõningaid aineid õppida eesti keeles, ja ainult 21% soovis õppida umbes poole ainetest eesti keeles. Piirkondade lõikes paistsid silma pessimismiga reformi suhtes Ida-Virumaa ja Harjumaa õpilased, kus reformi pidasid vajalikuks vastavalt 17% ja 18% õpilastest. Samas ajal ülejäänud Eesti vene õppekeelega koolide õpilastest pidas reformi vajalikuks 27%. (Vaiss 2009: 293)

Kui positiivsemalt häälestatud õpilased sidusid enamasti oma töö- ja eraelu tulevikus mingil moel Eestiga, siis skeptilisemad tundsid muret venekeelse hariduse tuleviku pärast ning tajusid, et nende valikuvõimalusi piiratakse. Õpilaste muresid reflekteerisid ka õpetajad: nad kahtlesid, kuivõrd selline eestikeelne aineõpe tegelikult aitab kaasa paremale keeleoskusele ning kas on mõistlik alustada sellega alles gümnaasiumiastmes, kuna õpilased astuvad gümnaasiumi põhikoolis omandatud teadmiste baasil ning piisav keeleoskus peaks olema saavutatud enne gümnaasiumi minekut. (Vaiss 2009: 293–295)

Aimu gümnaasiumiõpilaste hoiakute muutumisest eestikeelse aineõppe suhtes annab aastatel 2012–2013 läbi viidud uuring "Kakskeelne õpe vene õppekeelega koolides", mille käigus uuriti 11.–12. klassi õpilaste, 9.–12. klassis töötavate õpetajate ning kooli direktorite ja õppealajuhatajate suhtumist eestikeelsesse aineõppesse ning eestikeelsete ainete õpetamise protsessi, kasutades selleks anketeerimist, (fookusgrupi)intervjuusid ning vaatluseid. Intervjuudes mainisid õpilased, et eestikeelsed ainetunnid rikastavad eestikeelset sõnavara, valmistavad neid ette edasisteks õpinguteks Eesti kõrgkoolides ning võimaldavad õppida keelt suhtlemise teel. (Metslang jt 2013: 46, 187) Ainesisus

valmistasid õpilastele raskusi tundmatud sõnad ning terminid, keerulised õppetekstid, grammatika ja kirjalik eneseväljendus, vestlustes osalemine ja instruksioonidest arusaamine, samas ka olukorrad, kui õpetaja rääkis liiga kiiresti või keeruliselt (samas: 197–199). Vaatamata väljatoodud kitsaskohtadele nentisid uuringu autorid, et eestikeelne aineõpe on hoo sisse saanud ning koolijuhid ja õpetajad on loonud selleks head tingimused; õpilaste suhtumine eesti õppekeelele üleminekusse on positiivsemaks muutunud ning nad tunnetavad eesti keele oskuse arenemist (samas: 225–226). Õpetajate metoodikaalast ettevalmistust võiks parandada LAK-õppe baaskoolituste ja eesti keele õpetajate täienduskoolituste korraldamisega ning spetsiaalselt vene õppekeelele koolidele õppematerjalide ja -vahendite loomisega. Abi oleks ka üleriigilisest koostööst, loomaks sidemeid nii õpetajate kui ka õpilaste vahel. (samas: 227–229)

Mitte-eestlaste suhtumine gümnaasiumireformi oli 2008. ja 2011. aastal telefoniintervjuu meetodil läbi viidud TNS Emori (2011: 2, 53) uuringu teemaks. 2008. aastal pidas üleminekut eestikeelsele aineõppele Eesti riigi ja ühiskonna jaoks väga vajalikuks 33% vastanutest ja pigem vajalikuks 39%, 2011. aastal olid vastavad tulemused (n=774) 22% ja 31%. Võrreldes 2008. aastaga pidasid vastajad 2011. aastal üleminekut vähem vajalikuks ka kõigi teiste uuringus väljatoodud rühmade jaoks (iseenda, oma perekonna/lähedaste, eestlaste ja venelaste jaoks). (Emor 2011: 26) 2011. aastal arvas 41% vastanutest, et üleminekuuga kaasnesid suured probleemid, 23% arvas, et üleminekuuga saadakse üldiselt hakkama, optimistlikult häälestatuid oli keskmisest rohkem õpilaste ja üliõpilaste seas (samas: 29–30). 2011. aasta uuringus eestikeelse aineõppe mõju hinnates arvati kõige rohkem, et ülemineku tõttu suureneb õpilaste koormus (väitega olid täiesti või pigem nõus 93% vastajatest) ja halvenevad aineteadmised (84%). Väitega, et eestikeelne aineõpe parandab õpilaste eesti keele oskust, olid täiesti nõus 2008. aastal 58% ja 2011. aastal 34% vastajatest, samas oli kolme aastaga 8% võrra kasvanud nende arv, kes tundsid, et eestikeelne aineõpe kujutab endast ohu vene keele ja kultuuri säilitamisele Eestis. (samas: 31) Väitega, et eestikeelsele aineõppele üleminek mõjutab positiivselt kogu Eesti ühiskonda, oli täiesti ja pigem nõus 2008. aastal 61% ja 2011. aastal 42% vastajatest (samas: 36). Hoolimata negatiivsemaks muutunud suhtumisest, arvas 2011. aastal 71% küsitletutest (n=800), et

eestikeelse aineõppe mahtu võiks tulevikus suurendada lasteaedades, 45% arvates võiks seda teha kutsekoolides. Põhikoolis võiks õppida rohkem aineid eesti keeles 33% arvates ja veelgi suurendada eestikeelse aineõppe mahtu gümnaasiumis soovis 24% küsitletutest, keskmisest enam avaldasid neid soove vastajad vanuses 15–24 aastat. (samas: 41–42)

2.3. Eesti keele oskus vene koolide lõpetajate seas

Praegu kehtiva põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse alusel on nii põhikoolide kui ka gümnaasiumide õppekeeleks eesti keel, kuigi mõlemal juhul on jäetud alles võimalus taotleda luba kasutamaks õppekeelena muud keelt, ning muu õppekeelega koolides peab õpetama eesti keelt 1. klassist. Õppekeeleks on see keel, milles toimub vähemalt 60% õppetöö mahust. (PGS 2010)

Riiklike õppekavade eesti keele teise keelena ainekavad põhikoolile (AK 2011a: 82) ja gümnaasiumile (AK 2011b: 79) seavad üheks õppe-eesmärgiks piisava keeleoskuse väljakujundamist keelekeskkonnas hakkamasaamiseks ja haridustee jätkamiseks. Nii põhikoolis kui ka gümnaasiumis eristatakse eesti keele teise keelena õppeaines kolme õpitulemuste taset: rahuldav, hea ja väga hea. Põhikooli III kooliastmes B1.1 taseme saavutamist kõikides osaoskustes (kuulamine, lugemine, rääkimine ja kirjutamine) loetakse rahuldavaks õpitulemuseks, taset B1.2 heaks ning taset B2.1 väga heaks õpitulemuseks. Gümnaasiumis on rahuldavaks õpitulemuseks B2.1, heaks tulemuseks B2.2 ja väga heaks tulemuseks B2.2–C1 taseme saavutamine kõikides osaoskustes v.a kirjutamine, kus vastavad tasemed on B1.2, B2.1 ja B2.2. (AK 2011a: 85; AK 2011b: 80)

Eesti keele oskus venekeelsete põhikoolide vilistlaste seas on jätkuvalt üks valdkond, mis nõuab rohkem tähelepanu. Haridus- ja Teadusministeeriumi 2015. aasta analüüsist selgub, et viimastel aastatel on põhikooli eesti keele eksamil B1-taseme saavutanute osakaal suurenenud (aastatel 2011–2012 oli see 56%, aastal 2013 – 64%, aastal 2014 – 63%) (HTM 2015a: 59). 2015. aasta põhikooli eesti keele teise keelena lõpueksami keskmine tulemus oli 67,1%, eksami sooritanutest (n=2531) lahendas vähemalt 50%

ülesannetest õigesti 74% õpilastest ja vähemalt 75% tööst lahendas õigesti 46,3%. Keelekümbluses osalenud õpilastel (n=389) oli keskmine eksamitulemus 84%, vähemalt 50% tööst lahendas õigesti 93,8% õpilastest ja vähemalt 75% vastuseid olid õiged 80,2% õpilastel. Vene õppekeelega koolides õppinud õpilastel (n=2134) oli keskmine tulemus keelekümbluses osalenud õpilastega võrreldes 20 punkti jagu madalam (64%), vähemalt poole tööst lahendas edukalt 70,3% ja vähemalt kolm neljandikku tööst lahendas õigesti 39,9%. (Innove 2015a: 1–2)

Vaatamata B1-taseme saavutanute osakaalu kasvule, jääb see praegu siiski alla "Elukestva õppe strateegias" 2020. aastaks seatud eesmärgile 90%. Haridus- ja Teadusministeeriumi analüüsis osutatakse vene õppekeelega põhikoolide erinevale tasemele eesti keele õppe tulemuste seisukohalt, mis viitab asjaolule, et eesti keele õppe korraldus ei ole koolides ühtlane. (HTM 2015a: 59)

Gümnaasiumivilistlaste eesti keele teise keelena oskus on põhikooli lõpetajatega võrreldes mõnevõrra parem: Innove andmetel oli 2015. aastal eesti keele teise keelena riigieksami keskmine eksamitulemus 76,0 ning B2-taseme saavutas 82% eksaminandidest (Innove 2015b). Võrreldes varasemate aastatega on näha keskmise eksamitulemuse paranemist: nt 2011. aasta vene õppekeelega gümnaasiumiõppurite eesti keele teise keelena riigieksami keskmine tulemus oli 71,5 punkti (REK 2011), B2-taseme saavutanute osakaal oli 72% (HTM 2015b: 4). "Eesti keele arengukavas 2011–2017" on seatud eesmärgiks saavutada muukeelse põhikooli lõpetajate seas eesti keele oskus tasemel B2 ja abiturientidel C1. Eesmärgi saavutamise indikaatoriks on eesti keele teise keelena riigieksamil B2-taseme saavutanud abiturientide osakaalu suurenemine 70%ni aastaks 2017. Üheks meetmeks eesti keele oskuse parandamiseks on vene õppekeelega põhikoolides osalise eestikeelse aineõppe rakendamine alates 2015/2016. õppeaastast. (EKAK 2011: 43) Arengukava elluviimise vahearuandest (EKAKEV 2015) selgub, et juba aastal 2012 said eesti keele teise keelena riigieksamil tulemuseks vähemalt 60 punkti 70,3% abiturientidest. Järgnenud aastatel on tulemus veelgi paranenud, olles 2013. aastal 71,4% ja 2014. aastal 74,1%. (EKAKEV 2015: 42)

Eesmärgiga rikastada õppimist ning kohandada õppeprotsessi nii õpilaste kui ka õpetajate vajadustele ja võimalustele on Haridus- ja Teadusministeerium eesti keele

õppe tõhustamise analüüsis välja pakkunud mitmeid meetmeid. Jätkub uute lasteaedade ja koolide kaasamine keelekümblusprogrammi ning viie omavalitsuse lasteaedades algab kaheasuunalise keelekümbluse programm, kus eesti ja vene kodukeelega lapsed veedavad päeva koos ning vene- ja eestikeelsete tegevuste maht päevakavas on võrdne. Arendatakse mitmekultuurilise ja -keelise õppe kontseptsiooni, et võimaldada muukeelsetel lastel edukalt õppida eesti õppekeelega koolis. Uuendatakse eesti keele kui teise keele ainekava, mille tulemusena peaks suurem osa põhikooli lõpetajatest saavutama taseme B2.1 (kuulamine, lugemine, rääkimine) ning kirjutamises taseme B1.2. Valmistatakse ette uus põhikooli lõpueksam, mis võimaldab hinnata õpilaste eesti keele oskust B1–B2 tasemel, ja uued tasemetööd. Täiendavalt pannakse suuremat rõhku suhtlusoskuse arendamisele esimeses kooliastmes, digitaalsete õppelahenduste loomisele ning eesti ja vene noorte ühistegevuste ja õpilasvahetuse toetamisele. (HTM 2015b: 16–18, 20–21)

Vahekokkuvõte

Venekeelse hariduse teema on olnud Eestis aktuaalne juba üle 20 aasta. Nõukogudeaegse eesti ja vene koolide lahusoleku ja puuduliku eesti keele õpetuse tõttu ei olnud vene koolid pärast Eesti taasiseseisvumist valmis üle minema eestikeelsele üldharidusele. Eesti keele ja eestikeelse aineõppe osakaalu vene õppekeelega koolides aitasid suurendada lõimitud aine- ja keeleõppe ning keelekümbluse programmide rakendamine. Pika ettevalmistuse tulemusena viidi 2007. aastal läbi gümnaasiumireform, millega suurendati järk-järgult gümnaasiumide eestikeelse aineõppe osakaalu 60 protsendini. Üleminek on valmistanud raskusi nii õpilastele kui õpetajatele ning ülemineku käigus on mitte-eestlaste suhtumine gümnaasiumireformi halvenenud, kuid üleminekuga vahetumalt seotud õpilaste ja õpetajate seas tajutakse siiski selle vajadust ning tekkinud probleemidele otsitakse lahendusi. Põhikoolis ja gümnaasiumis on eesti keele teise keelena eksamil vastavalt B1- ja B2-taseme saavutanute osakaal viimastel aastatel suurenenud. Ühiskonnas jätkub arutelu selle üle, kuidas eestikeelset õpet tõhusamalt korraldada, et arendada õpilaste nii keele- kui ka aineteadmisi ning pakkuda ühtset haridusstandardit venekeelsete koolide õpilastele üle Eesti.

3. Eesti keele õppe motivatsioon

Bakalaureusetöö kolmandas peatükis analüüsitakse tegureid, mis mõjutavad eesti keele õppe motivatsiooni vene õppekeelega koolides. Tegurite väljaselgitamiseks analüüsiti seitset uuringut ajavahemikust 2006–2014. Töös on piirdutud nende uuringute analüüsiga, mis olid läbi viidud vahetult enne 2007. aasta gümnaasiumireformi algust ja pärast seda. Analüüsi eesmärk on leida vastused küsimustele, mis motiveerib vene koolide õpilasi eesti keelt õppima, kuidas neile koolis keelt õpetatakse ja kuidas mõjutavad õpilaste motivatsiooni koolivälised faktorid.

3.1. Töös kasutatud uuringute lühiseloostus

Tabelis 1 on esitatud uuringute autorid, uurimisobjektid, kasutatud meetodid ja osalejad. Tabeli andmete põhjal võib öelda, et nendes uuringutes keskenduti enamasti eestikeelse aineõppe ja eesti keele õpetamise uurimisele. Uuringute käigus koguti nii kvantitatiivseid (küsitlused) kui ka kvalitatiivseid (intervjuud) andmeid. Kõige rohkem osalejaid oli Masso ja Kello 2010. aasta uuringus.

Tabel 1. Töös kasutatud uuringute andmed

Uuringu autor(id) ja aruande ilmumise aasta	Uurimisobjekt	Meetodid	Osalejad
Natalia Vaiss (2009)	Põhikooli õpilaste ja õpetajate suhtumine üleminekusse eestikeelsele aineõppele	Internetiküsitlus	815 õpilast, 30 õpetajat
Katrin Kello (2009)	Gümnaasiumi õpilaste ja õpetajate hoiakud eestikeelse aineõppe suhtes	Fookusgrupiintervjuud	48 õpilast, 26 õpetajat, 11 koolijuhti
Anu Masso (2009)	Eesti keele õpetamine gümnaasiumis ja selle mõju õpilastele	Küsitlus	546 õpilast + 438 eesti gümnaasiumide õpilast
Anu Masso ja Katrin Kello (2010)	Valmisolek üleminekuks eestikeelsele aineõppele gümnaasiumis	Küsitlus	1132 õpilast, 683 õpetajat

Kristiina Sau-Ek jt (2011)	Hiline keelekümbel	Küsitlus Fookusgrupiintervjuud	249 õpilast, 129 lapsevanemat 45 õpilast, 36 õpetajat
Helena Metslang jt (2013)	Eesti keele õpetamise tulemuslikkus gümnaasiumis	Küsitlus Fookusgrupiintervjuud	561 õpilast, 298 õpetajat 16 õpilast, 28 õpetajat, 10 koolijuhtkonna esindajat
Birute Klaas-Lang jt (2014)	Riigieksami tulemuste erinevuste põhjused põhikoolis	Rühmaintervjuud	111 õpilast + õpetajad ja kooli juhtkond

Järgnevalt on uuringute eesmärgid, materjal, meetod ja osalejad kirjeldatud üksikasjalikumalt.

1) Vene õppekeelega põhikooli õpilaste ja õpetajate hoiakud eestikeelse aineõppe suhtes vahetult enne 2007. aasta gümnaasiumireformi algust (Vaiss 2009). Uuringu eesmärkideks oli välja selgitada vene õppekeelega 9. klasside õpilaste hoiakud eestikeelse aineõppe suhtes, nende taga olevad põhjused ja mõjutavad tegurid ning uurida õpilaste ja õpetajate kogemusi eestikeelses aineõppes. Andmeid koguti ajavahemikul detsember 2006 – mai 2007 internetiküsitluse abil, mis sisaldas nii avatud kui ka valikvastustega küsimusi. Uuringust võtsid osa 24 vene või eesti-vene õppekeelega kooli kõik 9. klasside õpilased, enamasti vanuses 15–16 aastat ja vene emakeelega (kokku 815 õpilast: 400 Harjumaalt, 315 Ida-Virumaalt ja 100 teistest maakondadest; neist 279 eestikeelse aineõppe kogemusega ja 536 mitte). Eestikeelse aineõppe kogemusega õpilastest on 139 õppinud põhikoolis eesti keeles üht või kaht ainet ja 140 mitmeid aineid, 140st 44 olid hilise keelekümbeluse taustaga. Kui valitud koolis toimus eestikeelne aineõpe ka põhikoolis, siis hõlmati uuringusse ka 5.–9. klassi eestikeelse aineõppe õpetajaid (kokku 30 pedagoogi 13 koolist). (Vaiss 2009: 289–290)

Projekti "Vene laps venekeelse üldhariduskooli eestikeelses õppes" raames ilmunud kolm aruannet (Kello 2009; Masso 2009; Masso, Kello 2010). Projekt, mille viis läbi Tartu Ülikool Haridus- ja Teadusministeeriumi tellimusel, kestis neli aastat (2008–2011) ning seadis eesmärgiks uurida eestikeelsele aineõppele üleminekut vene õppekeelega gümnaasiumides õpilaste, õpetajate ja koolijuhtide kogemusi

analüüsides ning kombineerides kvalitatiivseid ja kvantitatiivseid uurimismeetodeid (Kello 2009: 4). Selle projekti raames ilmunud alauuringutest kasutatakse töös kolm järgmist:

2) 2008. aastal toimunud fookusgruppide analüüs (Kello 2009). See aruanne sisaldab 2008. aastal toimunud fookusgruppide analüüsi tulemusi. Uuringu eesmärk oli saada ülevaade osalejate hoiakutest eestikeelse õppe suhtes ning olukorraga hakkamasaamisest. Tallinnas, Tartus ja Narvas toimunud kolmas fookusgrupis osales kokku 26 vene õppekeelega gümnaasiumide vene emakeelega õpetajat, kes olid juba õpetanud või hakkasid õpetama eesti keeles, sihtrühma ei kuulunud ainult eesti keelt õpetavad õpetajad. Eesti keeles aineid õppinud 10.–11. klasside õpilaste kolm fookusgrupiintervjuud korraldati eraldi poiste (kokku 21 osaleja) ja tüdrukutega (kokku 27 osalejat). Koolijuhtide fookusgrupiintervjuu (kokku 11 osalejat) toimus Tartus novembris 2008. (Kello 2009: 3–5, 12–14)

Fookusgruppides toimuv arutelu võimaldab saada üldpilti sellest, kuidas mingis ühiskonnarühmas teatud olukordi tajutakse, enda jaoks selgeks tehakse ja argumenteeritakse; selle tulemus on pigem fookusgrupi osalejate ühislooming ja mitte üksikisikute isiklike seisukohtade kollektsioon. Andmete kvalitatiivse iseloomu tõttu ei saa hinnata ühe või teise seisukoha tegelikku levikut sihtrühmas, eesmärgiks on pigem kirjeldada mitmekesiseid olemasolevaid vaatenurki ja seisukohti. Fookusgruppide aruteludes oli põhikeeleks vene keel. (Kello 2009: 5–7, 10)

3) Vene õppekeelega koolide abiturientide eesti keele oskuse kujunemine (Masso 2009). Aruande aluseks on 2008. aasta kevadel teostatud küsitluse tulemused. Küsitlusest võtsid osa vene õppekeelega gümnaasiumide lõpetajad. Küsitluse eesmärgiks oli välja selgitada õpilaste arvamus oma valmisolekust õppida eesti keeles, saada ülevaade koolide kasutatavatest õppemeetoditest eesti keele õpetamisel ning eestikeelse õppe mõjust õpilaste tulevikule. Uuringu valimis olnud koolid erinesid suuruse, asukoha ja eksamitulemuste poolest, kokku osales 21 kooli ja 562 õpilast (10 kooli ja 245 õpilast Tallinnast, 8 kooli ja 274 õpilast Ida-Virumaalt ning 3 kooli ja 43 õpilast Lõuna-Eestist), mitmete ankeetide puuduliku täitmise või rikutuse tõttu analüüsiti kokku 546 ankeeti 20 koolist. Uuringuga hõlmati ka eestikeelsete

gümnaasiumide 438 õpilast, et võrrelda nende tulevikuplaane venekeelsete gümnaasiumide lõpetajate omadega. Venekeelsete gümnaasiumilõpetajate hulgas olid esindatud nii gümnaasiumi eestikeelse aineõppe taustaga õpilased (396 õpilast) kui ka need, kes ei olnud gümnaasiumi vältel eesti keeles aineid õppinud (144 õpilast). (Masso 2009: 3–5)

4) Vene õppekeelega koolide valmisolek eestikeelsele gümnaasiumiõppele üleminekuks (Masso, Kello 2010). Aruandes esitatakse 2009. aasta kevadel läbi viidud küsitluse tulemusi. Uuringus osalesid venekeelsete gümnaasiumide õpetajad ja 11. klasside õpilased. Uuringu valimi moodustasid 683 õpetajat (v.a vene keelt, muid võõrkeeli peale eesti keele ja üksikuid valikaineid õpetatavad pedagoogid) 40 koolist ja 1132 õpilast 38 koolist kolmest proportsionaalselt esindatud piirkonnast – Tallinn, Ida-Virumaa ja muu Eesti. Uuringu ankeedis olid nii valikvastustega kui ka avatud küsimused. Uuringutes osalenud õpetajatest 29% õpetas ühte või mitut ainet eesti keeles, 20% kavatses eestikeelse aineõppega alustada tulevikus ning 43% ei olnud varem õpetanud ega kavatsenud tulevikus õpetada eesti keeles. (Masso, Kello 2010: 3–6, 17)

5) Hilise keelekümblyuse mõju (Sau-Ek jt 2011). Aruanne sisaldab projekti "Keelekümblyuse mõju hindamise teadusuuring" tulemusi. Projekt teostati hilise keelekümblyusega (HKK) koolides ajavahemikul 2007–2009. (Sau-Ek jt 2011: 3) Uuringu eesmärkideks oli saada ülevaade HKK programmi toimumisest, selle rakendamisega kaasnenud raskustest ning programmi mõjust osalejate õpitulemustele ja hoiakutele. Õpitulemuste hindamiseks võeti aluseks eesti ja vene tavaklasside ja HKK klasside õpilaste põhikooli matemaatika (336 keelekümblyusõpilast ja 1260 tavaklasside õpilast) ja eesti keele teise keelena (277 keelekümblyusõpilast ja 556 õpilast tavaklassidest) lõpueksamite tulemused. (samas: 9, 15–16)

Hoiakute väljaselgitamiseks uuriti, kuidas õpilased ja lapsevanemad suhtuvad hilisesse keelekümblyusesse ning kuidas hindavad õpetajad programmi toimumist (Sau-Ek jt 2011: 9). Uuringu valimis olid esindatud HKK kolme kohordi koolide õpilased, lapsevanemad ja keelekümblyusõpetajad (esimene kohort (3 kooli) liitus programmiga 2003/2004. õppeaastal, teine (8 kooli) 2004/2005. õppeaastal, kolmas (5 kooli)

2005/2006. õppeaastal) (samas: 14–15). Ankeetküsitlusele vastas 249 õpilast ja 129 lapsevanemat, küsitluses ei osalenud selleks ajaks juba põhikooli lõpetanud esimese kohordi õpilased ja nende lapsevanemad (samas: 17, 29). 2008.–2009. aastal viidi läbi ka fookusgrupiintervjuud õpetajate (10 kooli, 36 õpetajat) ja õpilastega (10 kooli, 45 õpilast) (samas: 19–20). Uuringu autorid vaatasid teise keele õpet Spolsky teise keele õppimise mudeli kaudu, mis arvestab nii indiviidist lähtuvaid kui ka sotsiaalsest keskkonnast tulenevaid mõjusid teise keele õppeprotsessile (samas: 11).

6) Kakskeelne õpe vene õppekeelega koolis (Metslang jt 2013). Tallinna Ülikooli läbi viidud uuringu eesmärgiks oli saada ülevaade eesti keele teise keelena õpetuse tulemustest vastavalt riiklike õppekavade sätestatud eesmärkidele koolides, kus õppekeeleks on vene või eesti ja vene keel. Uuringus osalesid vene õppekeelega koolide õpilased, eesti keele teise keelena ning eestikeelses aineõppes osalevad õpetajad ja kooli juhtkond. (Metslang jt 2013: 11–12)

Uuringu käigus koguti andmeid järgmiste meetoditega: 11.–12. klasside õpilaste anketeerimine (561 osalejat) ja fookusgrupiintervjuud (3 intervjuud, 16 osalejat); 9.–12. klassides töötavate eesti keele teise keelena ja eestikeelse aineõppe õpetajate küsitlemine (vastavalt 118 ja 180 osalejat), fookusgrupiintervjuud (kokku 7 intervjuud, 28 osalejat) ning tunnivaatlused (vastavalt 32 ja 36 tunnivaatlust); intervjuud koolide direktorite ja õppealajuhatajatega (10 osalejat). Ankeetides olid nii valikvastustega kui ka avatud küsimused. Andmeid koguti ajavahemikul september-oktoober 2012 täismahus 8 koolist (4 Tallinna, 3 Ida-Virumaa ja 1 muu Eestist kool), neist 4 kooli osales keelekümblusprogrammis. Eesti keele teise keelena ja eestikeelse aineõppe õpetajate ankeedid saadeti lisaks ka teistele vene õppekeelega koolidele. (Metslang jt 2013: 46–48)

7) Arvamusi ja hinnanguid riigikeele õppe korraldamise kohta vene õppekeelega koolides (Klaas-Lang jt 2014). Uuringu eesmärgiks oli välja selgitada põhikooli riigikeele eksami tulemuste erinevuste põhjused vene õppekeelega koolides (Klaas-Lang jt 2014: 7). 2013. aasta põhikooli eesti keele eksami tulemuste põhjal valiti uuringusse 10 edukamat ja 10 vähem edukat kooli. Prooviuuring teostati ajavahemikul jaanuar-veebruar 2014 kaheksas koolis (4 Tallinna kooli, 3 Ida-Virumaa kooli ja üks

kool Tartust). (sammas: 9) Põhikooli eesti keele eksami tulemustele tuginedes liigitusid edukamate põhikoolide alla üks Tartu, kaks Tallinna ja üks Ida-Virumaa kool, vähem edukate hulgas on kaks Ida-Virumaa ja kaks Tallinna kooli (sammas: 11). Uuringus osalesid 9. klasside õpilased, eesti keele õpetajad ja kooli juhtkond (sammas: 9). Kvalitatiivseid andmeid koguti uuringu raames rühmaintervjuude abil, intervjuude keeleks oli enamasti vene keel, mõnede eesti keele õpetajate puhul ka eesti keel. Rühmaintervjuudest võttis osa kokku 111 õpilast. (sammas: 13–14) Kõigi 20 kooli puhul analüüsiti nende kodulehekülgi ja seal leiduvaid põhidokumente (nt arengu- ja õppekavu, põhikirju), pöörates tähelepanu eesti keele õppe kohale nendes dokumentides ja keelevelikutele veebilehtedel (sammas: 7, 17).

3.2. Eesti keele õppe motivatsioon vene õppekeele koolides

Alapeatükis on esitatud eesti keele õppe motivatsiooni mõjutavad tegurid jagatuna kolme rühma. Esimene rühm on keeleõppija tasand, s.o tegurid, mis lähtuvad keeleõppijast endast, tema soovidest, eesmärkidest ja eelnevast kogemusest. Teine rühm on kooli tasand, s.o tegurid, mis on seotud keeleõppega koolikeskkonnas, nt õpetaja tegevused tunnis, kasutatavad keeleõppematerjalid ja õpetamismeetodid. Kolmas rühm hõlmab kooliväliseid tegureid, kuhu kuuluvad keeleõppijat mõjutavad vanemate hoiakud, aga ka laiem ühiskondlik kontekst, nt keelekeskkond ja keeleõppe kohustuslikkus. Jaotus kolme rühma on kujunenud uuringute läbilugemisel, kui kirjutasin välja uuringutes esile tulnud keeleõppe motivatsiooni puudutavad tegurid ja hiljem koondasin need kolme rühma sõltuvalt sellest, kas nad olid seotud keeleõppija, keeletunni olukorra või keskkonnaga väljaspool kooli.

3.2.1. Keeleõppija tasand

Eesti keele oskuse vajalikkus. Natalia Vaissi läbi viidud uuringus oli 9. klasside õpilaste soov jätkata õpinguid kõrgkoolis ning jääda Eestisse seotud positiivsema suhtumisega eesti keeles õppimisse. Eesti keele õppimise kasu nähti selles, et eesti keele oskus aitab õppida kõrgkoolis ning leida hiljem hea töökoht, mõnede õpilaste jaoks oli eestikeelse aineõppe käigus arenev keeleoskus tähtis suhtlemiseks eestlastega ning

kõlasid ka eesti keele oskuse ja integratsiooni seosele viitavad seisukohad. (Vaiss 2009: 291, 293)

2008. aasta fookusgruppide analüüsis tuli samuti esile eesti keele oskuse kasu suhtlemiseks emakeelekõnelejatega, edasiseks õppimiseks Eestis ja hiljem tööle saamiseks. Kõikides fookusgruppides, eelkõige aga õpilaste omades, osutati, et eesti keele õppe tähtsus ja motivatsioon sõltub sellest, kas oma tulevikku seostatakse Eestiga või mitte, ning soov eesti keel ära õppida oli tugevam nendel, kelle tulevikuplaanid olid seotud Eestiga. Samuti on vaja keelt osata juhul, kui alustatakse õpinguid Eestis ning jätkatakse neid välismaal. Teisest küljest võis ka Eestiga oma elu seostav õpilane eesti keelt mitte väärtustada, näiteks kui arvati, et ilma selletagi võib töökohta leida või et erialateadmised kaaluvad puuduliku keeleoskuse üle. Samuti arvati, et eesti keelt võiks osata sellepärast, et elatakse Eestis ning austusest keele ja kultuuri vastu. (Kello 2009: 17–18)

2008. aastal venekeelsete gümnaasiumide lõpetajate seas läbiviidud küsitluse andmetel sidusid vene koolide lõpetajad oma lähitulevikku enamasti Eestiga, kuigi võrreldes eesti õppekeelega koolide lõpetajatega oli nende seotus Eestiga väiksem: jätkata haridusteed Eestis soovis 74% vene ja 85% eesti õppekeelega koolide lõpetajatest, asuda tööle Eestis vastavalt 45% ja 39%. Jätkata õpinguid välismaal soovis 24% vene ja 16% eesti õppekeelega koolide abiturientidest, leida töö välismaal vastavalt 28% ja 12%. Kaugema tuleviku osas (eelistav elamiskoht 10 aasta pärast) aga paistsid silma sooviga elada teises Euroopa Liidu riigis ennekõike vene koolide abiturientid (48%, eesti koolide abiturientide seas 17%), 19% vene koolide lõpetajatest soovis elada samas piirkonnas kui praegu, 14% eelistaks elada mujal Eestis ja 11% mujal välismaal. (Masso 2009: 43–44)

2009. aastal vene õppekeelega koolide 11. klasside õpilaste küsitluses (n=1132) olid vastused tulevikuplaanide kohta järgmise kahe aasta jooksul sarnased: 61% soovis õppida Eesti kõrgkoolis, 45% tahaks minna kõrgkooli välismaal, Eestis soovis asuda tööle 35% ja välismaal 36% õpilastest. Eestist jäädavalt ära minna soovis 40% õpilastest; ajutiselt soovis lahkuda 19% õpilastest. Vene noorte kavatsust minna välismaale võib interpreteerida kui noorematele omast soovi kogeda erinevaid kultuure

ning avastada maailma, samas võib see olla märk sellest, et vene noorte seos Eestiga on nõrk. (Masso, Kello 2010: 65–66) Hilise keelekümbelse uuringus osalenud õpilased tähtsustasid samuti eesti keele oskust edasiste õpingute, töövõimaluste ja elu jaoks Eestis (Sau-Ek jt 2011: 56). Õpilased suhtusid keelekümbelusse üldiselt positiivselt ning pidasid riigikeeleoskust vajalikuks Eestis elamiseks. Õpetajate arvates peaks keelekümbelusprogrammis omandatav keeleoskus aitama õpilastel integreeruda Eesti kultuuriruumi ja ühiskonda. (samas: 49)

2012. aasta uuringus soovis 44% (n=550) gümnaasiumiõpilastest omandada kõrgharidust Eestis (eestikeelsel õppekaval 18%, vene- või ingliskeelsel õppekaval 26%), 41% soovis minna õppima välismaale ja Eestisse mitte naasta, 2% tahtis minna õppima välismaale ja siis naasta Eestisse. Küsimusele kaugematest tulevikuplaanidest vastas 47% küsitletutest, neist nägi 89% oma tulevikku välismaal ja 11% Eestis. (Metslang jt 2013: 173) Samas uuringus 79% vastanutest kindlasti või pigem nõustus, et eesti keele oskus aitab hiljem Eestis õpinguid jätkata, 69% arvas, et Eestis elades on vaja keelt osata, 66% sidus keeleoskuse hea töökoha leidmisega tulevikus, 59% pidas keeleoskust kasulikuks tutvuste sõlmimiseks, 34% arvas, et neid austatakse keeleoskuse tõttu rohkem ning 27% õpilastele tõi eesti keele õpe rõõmu ja naudingut. Gümnaasiumiõpilaste küsitluse klasteranalüüs näitas, et kõige rohkem mõjutavad keeleõppe motivatsiooni tulevikuplaanid: neil, kes soovisid pärast kooli lõpetamist välismaale lahkuda ja Eestisse mitte tagasi tulla, oli motivatsioon kõige madalam. (samas: 177–178) Keeleõpetajad nentisid intervjuudes, et paljud õpilased kavatsevad pärast kooli lõpetamist Eestist ära sõita ning eesti keelt on neil vaja selleks, et sooritada eksam ja lõputunnistus kätte saada (samas: 142).

2014. aasta uuringus ütlesid nii edukamate kui ka vähem edukate koolide 9. klasside õpilased samuti, et eesti keelt õpitakse eesmärgiga sooritada ära eksam ning jätkata õpinguid gümnaasiumis, kutsekoolis või ülikoolis ning leida tulevikus parem töökoht, mõned edukamate koolide õpilased mainisid ka eesti keele valdamise vajadust Eestis elamiseks ja kodakondsuse saamiseks. Vastustest tuli välja ka õpilaste arvamus, et ka hea eesti keele oskusega venelasele eelistatakse Eesti tööturul eestlast, seda eriti riigisektoris, ning et tööle saamiseks on keeleoskuse kõrvalt olulised ka tutvused. Eesti

keel on õpilaste silmis väike keel, mille kadu tulevikus on paratamatu. Ka selles uuringus osalenud 9. klasside õpilastest kavatses suur osa tulevikus elada mõnes teises riigis. (Klaas-Lang jt 2014: 33–37)

Identiteet/rahvusküsimus. Natalia Vaissi uuringust ilmnes, et seoses 2007. aasta gümnaasiumireformiga on tekkinud hirm venekeelse gümnaasiumi tuleviku pärast: mõnede 9. klasside õpilaste arvates taheti reformiga hävitada venekeelne haridus ja venelasi assimileerida (Vaiss 2009: 294). 2012. aasta gümnaasiumiõpilaste küsitluse klasteranalüüs näitas, et on olemas seos eestlastesse suhtumise ja õpilaste tulevikukavatsuste vahel: eestlasi iseloomustasid negatiivsemalt need, kes soovisid lahkuda jäädavalt välismaale. Samas need, kes kavatsesid jätkata haridusteed Eestis mitte-eestikeelsel õppekaval, iseloomustasid positiivsemalt hoopis venelasi, mis viitab sellele, et kuigi need õpilased seovad oma tulevikku Eestiga, on nende vene rahvusidentiteet tugev ja seda väärtustatakse. Klasteranalüüsi tulemusel jagati õpilased (n=533) nelja rühma sõltuvalt nende eesti keele õppe motivatsioonist, suhtumisest eestlastesse ja venelastesse ning sellest, kus nad kavatsesid õpinguid jätkata: kõrgem keeleõppemotivatsioon oli lõimuda (30% vastajatest) ja assimileeruda (25%) soovinud õpilastel, madalama keeleõppemotivatsiooniga paistsid silma kohaneda (15%) ja lahkuda (30%) soovinud õpilased. (Metslang jt 2013: 175–176) 2014. aasta uuringus 9. klasside õpilaste vastustest intervjuuküsimustele selgus, et õpilaste arvates on venekeelses koolis õppimine üks võimalus oma rahvusidentiteet säilitada, mis oleks eesti koolis õppimisel kadunud. Õpilased ei näe võimalust kaht kultuuri ühendada, ja ühe identiteedi või keele eelistamine viib nende arvates teise hääbumiseni. (Klaas-Lang jt 2014: 34–35) Samas 2008. aasta vene koolide abiturientide meedia kasutuse analüüsis tuli välja, et vene noored jälgivad nii vene- kui ka eestikeelseid meediakanaleid, kuigi venekeelne meedia on populaarsem. See võib tähendada, et keeleoskuse arenguga ei pruugi kaasneda üleminekut ainult eestikeelse meedia tarbimisele, ja noorte seos oma emakeele ja -kultuuriga ei nõrgene. (Masso 2009: 12, 15)

Eesti keele staatus vene ja inglise keele taustal. 2008. aasta uuringus Narva tüdrukute fookusgrupis toetati pigem inglisi- kui eestikeelset õpet, sest eesti keele kasutamise võimalused on piiratud, kuid inglise keelt on kogu maailmas vaja ning selle oskus

võimaldaks hiljem minna õppima välismaale (Kello 2009: 20). 2008. aasta vene koolide abiturientide küsitluse analüüsi põhjal järeldati, et eesti keele kasutamise levik väljaspool kooli (nt huviringides, sõpradega suhtlemisel, poes või tänaval) võib olla märgiks sellest, et vene noored suhtuvad eesti keelde positiivsemalt ja eesti keele kasutamise praktiline väärtus läheneb vene keele omale (Masso 2009: 10–11). Inglise keelele võidakse omistada suuremat tähtsust peredes, kus vanematel on kõrgharidus: sellistest peredest pärit õpilased hindasid oma inglise keele oskust väga heaks ("valdan vabalt") teiste õpilastega võrreldes 15% sagedamini, kusjuures eesti keele ja teiste võõrkeelte osas ei olnud vanemate haridusel nii tugevat mõju (samas: 9).

2009. aasta vene õppekeele koolide 11. klasside õpilaste küsitlusest (n=1132) tuli välja, et eesti keelest rohkem väärtustatakse teiste võõrkeelte oskust: eesti keele oskust hindas väga vajalikuks 31% ja pigem vajalikuks 40% õpilastest, teiste võõrkeelte oskust pidas väga vajalikuks 72% ja pigem vajalikuks 23% õpilastest, vastusevariandi "raske öelda" valis eesti keele vajalikkuse hindamiseks 13% ning võõrkeelte puhul 5% vastanutest. Piirkondade lõikes oli eesti keele vajalikkuses veendunud kolmandik Ida-Virumaa ja Tallinna noori, Lõuna-Eestis toetas seda seisukohta ligi pool vastanutest. See näitab, et keeleoskust hindavad vajalikumaks need, kes puutuvad keelega vahetult kokku iga päev. (Masso, Kello 2010: 41) Ideaalgümnaasiumi valides olid õpilaste seas kõige populaarsemad kas ainult vene õppekeele gümnaasium (vastusevariandid "kindlasti seal" ja "võib-olla ka seal" kogusid mõlemad 38%) ja eesti keele asemel inglise keele süvaõppe gümnaasium ("kindlasti seal" 40%, "võib-olla ka seal" 41%), mõlemad valikud olid populaarsemad noormeeste ning kõrgharidust omandanud isade laste hulgas (samas: 61–62). 2014. aasta uuringus 9. klasside õpilaste rühmaintervjuudes ilmnes, et omavaheliseks suhtluskeeleks eesti ja vene noorte vahel on välja kujunemas inglise keel, millel on oluline roll ka popkultuuri vahendamisel ja millega on noortel rohkem kokkupuuteid kui eesti keelega (Klaas-Lang jt 2014: 28).

Eestikeelse aineõppe mõju eesti keele oskusele ja motivatsioonile. 2008. aastal läbi viidud fookusgruupiintervjuudes öeldi Tallinna ja Narva tütarlaste rühmas, et eesti keeles õpetatava aine sisu kohandamine ja lihtsustamine võib ühest küljest olla kasulik, kuna siis on kergem ainekultuuri aru saada, teisest küljest, kui lihtsustamise käigus jääb sisu vähem

informatiivseks, võib aine muutuda igavamaks ning õpilastel kaduda huvi aine ning ka keele vastu. Fookusgruppides osalenud õpilased arvasid, et eestikeelse aineõppe käigus saab harjutada keelt, täiendada sõnavara, arendada rääkimisoskust, mille tulemusel paranevad ka eesti keele aine hinded. Samuti võib eestikeelne aineõpe suunata õpilast hakkama eesti keelt kasutama ning seeläbi teadvustama, et selline oskus on tal olemas. (Kello 2009: 48, 50–51)

2008. aastal venekeelsete gümnaasiumide lõpetajate seas läbiviidud küsitluse andmetel nimetasid õpilased eestikeelse aineõppe tulemustena kõige enam keeleoskusega seotud edasiminekuid: sõnavara laienemist (75% vastanutest) ning suhtlemisvõime (63%) ja keele korrektsuse (60%) paranemist, mille tõttu kasutati eesti keelt julgemalt õppimises (40%) ja väljaspool kooli (38%). Samuti täheldati huvi suurenemist eesti keele (32% vastanutest) ja kultuuri (30%) vastu, kuigi oli ka õpilasi, kes väljendasid huvi vähenemist eesti keele (12%), kultuuri (17%) ja õppeaine (21%) vastu eestikeelse aineõppe tagajärjel. (Masso 2009: 38)

Sarnaseid tulemusi andis ka 2009. aasta vene õppekeeleaga koolide õpetajate ja 11. klasside õpilaste küsitlus, kus 60% õpilastest (n=1132) märkis eestikeelse aineõppe tulemustena paranenud eesti keelest arusaamist, 59% sõnavara laienemist ja 41% rääkimisoskuse paranemist. Selle kõrval väljendas aga 37% õpilastest huvi vähenemist eesti kultuuri, 35% õppeaine ning 29% eesti keele vastu; huvi suurenemist eesti keele, õppeaine ja eesti kultuuri vastu avaldas vastavalt 18%, 15% ja 12% õpilastest. (Masso, Kello 2010: 58) 2008. aastal läbi viidud HKK õpilaste küsitluses nimetasid teise ja kolmanda kohordi õpilased eestikeelse aineõppe positiivseteks tulemusteks samuti eelkõige keeleoskusega seotud väljundeid: keelest arusaamise paranemist ja sõnavara laienemist, lugemis-, rääkimis- ja kirjutamisoskuse arengut (Sau-Ek jt 2011: 31–32).

Eelneva eesti keele õpikogemuse mõju keeleõppe motivatsioonile. 2012. aasta uuringust selgus, et õpilaste motiveeritus eesti keelt õppida korreleerus varasema eesti keele õppe kogemusega. Gümnaasiumiõpilaste küsitluse klasteranalüüs näitas, et kõrgem eesti keele õppe motivatsiooni tase oli õpilastel, kellel oli olemas eelnev kokkupuude intensiivsema eesti keele õppega (nt eestikeelne lasteaed, keelekümbel, kooliõpe jne).

eesti kool, eestikeelne aineõpe põhikoolis) ja nendel, kellel olid igapäevased võimalused praktiseerida keelt väljaspool klassi. (Metslang jt 2013: 58, 178)

3.2.2. Kooli tasand

Keeleõppematerjalid. 2012. aasta uuringu keeleõpetajate küsitluse tulemused näitasid, et 70% vastanutest olid rahul video- ja audiomaterjalidega, ainesõnastikega olid rahul 65% ja töövihikutega 62%, õpikutega 59% ning e-õppematerjalidega 57%. Intervjuu käigus kurtsid keeleõpetajad, et gümnaasiumi eesti keele teise keelena õpikud ei sisalda ainekavas välja toodud teemasid ning et ülesanded ei ole süsteemselt seotud, samuti et õppematerjal ei ole huvitav ja on õpilaste jaoks liiga keeruline. Rohkem oldi rahul põhikooli õpikutega. (Metslang jt 2013: 148–149) Õpilaste küsitluse tulemuste põhjal arvas 75% õpilastest, et eesti keele tunnis kasutatavad õppematerjalid on paraja raskusastmega, huvitavaks pidas neid 40% õpilastest, kasulikuks keeleoskuse arenguks 67% (samas: 184).

Õppetegevused keeletunnis. 2012. aasta uuringus eesti keele teise keelena õpetajate ankeediküsitlusest selgus, et rohkem pööratakse keeletunnis tähelepanu kuulamisoskuse arendamisele, millega enda sõnul tegeleb enamasti või pigem tihti 90% vastajatest, lugemisoskuse (88%) ja kirjutamisoskuse (86%) arendamisele. Samuti seletatakse tihti grammatikat (88%) ja arendatakse sõnavara (94%). (Metslang jt 2013: 127)

Antud uuringu raames külastati ka eesti keele kui teise keele tunde, kuid kuna uuringuga hõlmati ainult 8 kooli ja vaadeldi kokku 32 eesti keele tundi (Metslang jt 2013: 47–48), ei saa tunnivaatluste tulemusi üldistada kogu keeleõppeolukorrale. 2012. aasta uuringus leidis vaadeldud tundides kõige rohkem arendamist lugemisoskus enamasti õpikutekstide lugemise kaudu. Samas väljendasid uuringus osalenud õpilased fookusgruupiintervjuudes vajadust autentsete (reaalse eluga seotud) tekstide järele. Kirjutamisoskuse arendamisel tegeldakse pigem kirjalike grammatika- ja sõnavaraharjutuste sooritamise ja ei looda erinevaid liike tekste iseseisvalt, samas kui õpilased sooviksid teha rohkem loova ja praktilisema iseloomuga kirjalikke töid. Kuulamisoskuse arendamiseks kasutati vaid ühel korral autentset keelematerjali (liiklusuudist), peamiselt kuulati õpetaja ja kaasõpilaste kõnet. Õpilaste arvates võiks kasutada rohkem autentse kõne (nt filmid, raadio) kuulamisega seotud ülesandeid.

Rääkimisoskuse arendamine leidis tundides aset enamasti õpetaja küsimustele vastamise ja koha peal jutustamise või rühma- ja paaristöö vormis, kuid selle käigus kasutasid õpilased siiski palju vene keelt. Ka siin väljendasid õpilased fookusgruppides soovi aktiivsemate õppetegevuste järele (nt rollimängud, dialoogid, klassi ees esinemine). Vaadeldud tundide grammatikaõppe puudujäägiks oli see, et see ei toetanud osaoskuste arendamist ja oli õpetatud tunniteemast lahus, ka sõnavaraõppes oli vähe uute sõnade kasutamist kinnistavaid tegevusi. (Metslang jt 2013: 127–130)

Fookusgrupiintervjuudes nimetasid Ida-Virumaalt ja mujalt Eestist pärit õpilased grammatikat kõige raskemaks eesti keele tunni osaks. Ida-Virumaa õpilastele valmistab muret ka ebapiisav keelepraktika ja keelekeskkonna puudumine, mistõttu rääkimisoskus ei arene piisavalt. (samas: 179–180)

Keeleõpetajate ankeetküsitluse tulemuste põhjal kasutatakse aktiivõppemeetoditest² kõige rohkem rühma- ja paaristööd (seda kasutas pigem tihti ja enamasti 86% õpetajatest) ning rollimänge ja debatte (62%). Harvemini esineb keeletunnis e-õpet (vastusevariandi "pigem harva" ja "harva" valis 75% õpetajatest) ja keelekeskkonna ülesandeid (61%), klassiväliseid tegevusi (76%) ning referaatide ja uurimistööde kirjutamist (81%). Samas ei tähenda aktiivõppe kasutus, et õppetegevus on ka sisuliselt efektiivne, nt rühmatöös kasutasid õpilased omavahel suheldes vene keelt ja nõrgema keeleoskusega õpilased kippusid jääma tugevamate varju. Uuringu autorid märkasid, et kuigi õpilased sooviksid suhelda rohkem eesti keeles, kasutasid nad ise rühmatöös pigem vene keelt. (Metslang jt 2013: 131–132)

Keeletunnis selgitab õppijatele tunni õpitulemusi pigem tihti ja enamasti 83% õpetajatest, tunni eesmärgi 59%, tunnis õpitu võtab kokku 79% õpetajatest, 72% selgitab välja, mida õpilased juba teavad ja millega on nad kokku puutunud. Need tegevused aitavad õpilastel jälgida õppeprotsessi ja eesmärkide saavutamist, annavad tagasisidet õpetajale ja avavad õpilaste vaatenurga keeleõppeolukorrale. Tunnivaatluste põhjal kasutati neid õppeprotsessi toetavaid meetodeid siiski vähe. (Metslang jt 2013: 134–135)

Julgustab ja loob toetava õhkkonna tunnis enda sõnul pigem tihti ja enamasti

² Aktiivõppeks nimetatakse sellist õppimisviisi, mis kaasab õpilasi õppetöösse ja stimuleerib neid mitmel viisil, võimaldab teadmisi erineval moel kasutada ja arendab eluks vajalikke oskusi (nt probleemide lahendamise, koostöö- ja esinemisoskused) (Metslang jt 2013: 131).

99% õpetajaid, uusi sõnu seletab 93% ja annab konteksti tähendusest arusaamiseks 89%, kõnetempot kohandab 87%, keelevigade parandamisega ja õpilaste individuaalse nõustamisega tegeleb 83% õpetajaid, 52% arvestab ülesannete jagamisel õpilaste erinevaid vajadusi. Nendest tegevustest oli tunnivaatlustes kõige rohkem näha positiivse õhkkonna loomist, vähem selgitati sõnu eesti keeles ja parandati keelevigu. (samas: 140–141) Keeletundide vaatlused näitasid, et kaasaegseid vahendeid (nt arvutid, Internet, e-õppe materjalid) kasutati tundides vähe, mõnikord oli selle põhjuseks keeleõpetajate sõnul kooli ebapiisav tehniline varustatus (samas: 162).

2012. aasta uuringus gümnaasiumiõpilaste küsitluses oli 71% õpilastest nõus või pigem nõus väitega, et eesti keele tunnid on kasulikud ja aitavad kaasa keeleoskuse arengule, meeldivaks hindas tunde 56%, huvitavaks 48% ja kergeks 34% õpilasi, millest järeldub, et 66% õpilaste jaoks ei ole eesti keele tund piisavalt jõukohane (Metslang jt 2013: 179). Õpilaste arvates tegeldakse eesti keele tunnis kõige rohkem kirjutamisega (91% õpilastest hindas, et sellega tegeldakse enamasti või pigem tihti), grammatika õppimisega (84%) ja sõnavara õppimisega (76%). Samuti loetakse regulaarselt õpikutekste ja õppematerjale (73%). Tundi eesmärgistamist mainis 52% õpilastest, samas kokkuvõtete tegemist, teadmiste ja oskuste arengu analüüsi ning õpilaste kaasamist tunnieesmärkide püstitamisse kasutatakse pigem tihti ja enamasti vastavalt 28%, 26% ja 15% vastanute arvates. Pigem tihti ja enamasti esines eesti keele tunnis paaristööd 64% õpilaste arvates, õpilaste rääkimist tunni vältel õpetajast rohkem 49% ja rühmatööd 43% vastanute arvates. Muid tunni mitmekesistamise võtteid (nt ettekannete ja slaidiesitluste tegemine, klassivälised tegevused, e-õpe, tunniülesed projektid) kasutatakse tunnis õpilaste küsitluse tulemuste põhjal harva, kuigi õpilastele pakuvad need tegevused huvi. 45% õpilastest arvas, et eesti keele tunnis saadud teadmisi saab rakendada ka teistes eluvaldkondades, samas kui 55% ei leidnud, et tunnitegevustest oleks reaalses elus kasu ja et nad haakuksid õpilaste eluga. (samas: 180–183)

Keeleõpetajate küsitluses nimetas 83% õpetajatest oma õpetamistöö lähtekohaks õpilaste eluga hakkamasaamist, riigieksamite sooritamist nimetas 68%, ainekava 53%, õpioskuste arendamist 49%. Vaadeldud tundides domineeris siiski ettevalmistus eksamiteks. (Metslang jt 2013: 166–167) Gümnaasiumiõpilaste fookusgruupiintervjuudes

arvasid ka õpilased, et riigieksamiks ettevalmistamine on paljude tunnitegevuste läbivaks teemaks (samas: 181).

Kuigi suurem osa keeleõpetajaid (üle 90%) on läbinud eesti keele teise keelena õpetamise metoodika ja aktiivõppemeetodite koolitused, ilmnes tunnivaatluste käigus, et koolitustel omandatud teadmised ja võtted ei leia uuringu autorite arvates efektiivset kasutust keeletunnis (Metslang jt 2013: 144–145). Keeleõpetajad nimetasid koolituste puudujäägina tervikliku süsteemi puudumist õpetatud võtete vahel ja koolituste teoreetilisemat suunda (samas: 147).

2014. aasta uuringus 9. klasside õpilaste intervjuudes väljendati vajadust kommunikatiivse keeleõppe osakaalu suurenemise ja grammatikakeskse õppe vähenemise järele eesmärgiga noorte suhtlemisioskust arendada. Õpilaste arvates võiks kool korraldada rohkem ühisüritusi ja projekte eesti koolidega, kaasa arvatud õpilasvahetus. (Klaas-Lang jt 2014: 38–40) Hilise keelekümbelse uuringus osalenud õpilaste ja õpetajate intervjuudes mainiti samuti vajadust suurema koostöö järele vene ja eesti koolide vahel, et soodustada dialoogi kahe kultuuri vahel ja suhtlemist eesti koolide õpilastega (Sau-Ek jt 2011: 52–53).

Klassiõhkkond. Hilise keelekümbelse uuringus osalenud õpilaste fookusgruupiintervjuudes mainiti, et suhtumist õpitavasse keelde saab positiivselt mõjutada pingevaba ja sõbralik klassiõhkkond (Sau-Ek jt 2011: 47). 2012. aasta uuringus osutasid gümnaasiumiõpilaste fookusgruupiintervjuudes eelkõige Tallinna õpilased, et tunni kulgemine ja selle väljundid sõltuvad palju sellest, kuidas õpetaja käitub ja õpilastesse suhtub: positiivselt hinnati õpetaja toetavat suhtumist ja abistamist muude õppeainete õppimisel ning usaldust õpetajate ja õpilaste vahel (Metslang jt 2013: 180).

Õpetaja ja õpilase motivatsiooni vastastikune mõju. Natalia Vaissi 2006.–2007. aasta uuringus tundsid LAK-õppe õpetajad mõnikord, et osa lapsi ei soovi õppida eesti keeles ning lapsevanemate ja teiste õpetajate toetusest jääb vajaka, samuti tekitasid vene emakeelega õpetajates ebakindlust nende keeleoskus ja aktsent. Positiivselt mõjutasid õpetajate tööindu õpilaste head õpitulemused ning nende huvi keele ja aine vastu. (Vaiss

2009: 297) 2008. aasta uuringus õpetajate fookusgruppides mainiti, et õpilaste huvi õppimise vastu on üks tegur, mis õpetajate endi motivatsiooni tõstab, samas toodi välja ka õpetajate sisemist motivatsiooni ja entusiasmi, mis võimaldab pühendada tööle rohkem aega, kui seda seaduse järgi nõutakse (Kello 2009: 29–30). 2012. aasta uuringu keeleõpetajate küsitluses mainis 69% õpetajaid, et nende töö toob neile pigem häid emotsioone. Nende allikateks olid õpilaste tulemused ja motiveeritus ning hea läbisaamine õpilastega. 31% õpetajaid kogus tööl pigem negatiivseid emotsioone, mille tõid õpilaste madal motivatsioon ja distsiplineerimatus ning ülekoormus. Fookusgrupiintervjuudes ilmnas, et keeleõpetajad peavad olulisimaks õpilaste saavutusi, milleks on tasemetööde ja eksamite kõrged tulemused. Uuringu läbiviijad täheldasid fookusgrupiintervjuudes, et mõned keeleõpetajad ei olnud ise motiveeritud ja neil oli raske leida oma töös positiivseid momente. Et keeleõpe oleks õpilaste jaoks kaasahaaravam ja huvitavam, tuleks pöörata tähelepanu ka keeleõpetajate motivatsioonile ning seda toetada. (Metslang jt 2013: 163–164)

2012. aasta uuringu keeleõpetajate fookusgrupiintervjuudest selgus, et õpetajate jaoks on õpilaste motiveeritus eduka keeleõppe olulisim tegur, kuigi suur osa õpetajaid ei teadvusta oma mõju õpilaste motivatsioonile. Kuigi keeleõpetajad nimetasid mitmeid võimalusi õpilaste motiveerimiseks (nt tunnitegevuste ja meetodikate mitmekesistamine, õpilaste võimalustega arvestamine, ühisüritused eesti õppekeelega koolidega, õpilaste teavitamine edasistest õppevõimalustest Eestis), olid siiski paljud veendunud, et kui õpilane ei ole motiveeritud, ei saa kool ega õpetaja midagi selles olukorras teha. Kuna õpetajatel on päris mitmeid võimalusi õpilaste motivatsiooni tunnis toetada (nt kasutades aktiivõppe võtteid ja autentseid õppematerjale), on vaja anda neile vajalikke teadmisi ja oskusi õpilaste motiveerimiseks vastavate koolituste raames. (Metslang jt 2013: 142–143) 2014. aasta uuringus osalenud eesti keele õpetajad nimetasid üheks enda töö eesmärgiks õpilaste ja lastevanemate motiveerimist, samas toodi välja, et omapoolset panust motiveerimisprotsessi peaksid andma ka riik ja vanemad (Klaas-Lang jt 2014: 47–48).

3.2.3. Koolivälised tegurid

Vanemate hoiakud eesti keele suhtes. 2006.–2007. aasta uuringust tuli välja, et see, kuidas 9. klasside õpilased suhtusid üleminekusse osalisele eestikeelsele aineõppele, ja nende motivatsioon eesti keeles õppida olid sõltuvuses nende vanemate tajutud suhtumisest gümnaasiumireformi (Vaiss 2009: 291).

2008. aasta uuringus HKK osalenud õpilaste ja õpetajate intervjuudes tuli välja vanemate suhtumine HKK programmi kui üks õpilaste hoiakuid mõjutav tegur, kuna paljude õpilaste jaoks oli keelekümbeluses osalemine mitte isiklik, vaid vanemate soov. Keelekümbelusprogrammi valimine võib osutada, et vanemad väärtustavad eesti keele õpet, samas võis nende suhtumine muutuda sõltuvalt laste õpitulemustest. Intervjuudes osutasid õpetajad, et mõnikord viis vanemate toetuse puudumine lapse lahkumiseni programmist. Samuti takistas keelekümbeluses osalemist mõnede lapsevanemate ebapiisav keeleoskus ning arusaam, et Eestis elamiseks ei ole vaja eesti keelt osata. Õpilased mainisid intervjuudes, et eriti programmi alguses oli neil raske, ja siis mängis väga suurt rolli vanemate ja õpetajate toetus. (Sau-Ek jt 2011: 48–51)

2014. aasta uuringus 9. klasside õpilaste intervjuudes mainisid vähem edukate koolide õpilased, et nende kodudes eesti keelt peaaegu üldse ei räägita ja vanemad ei oska puuduliku keeleoskuse tõttu lapsi õpingutes aidata. Vaatamata sellele, suhtuvad lastevanemad eesti keelde õpilaste arvates positiivselt, kuigi mõned peavad olulisemaks siiski inglise keelt. (Klaas-Lang jt 2014: 31–32) Õpetajate intervjuudes väljendatud arvamused koostööst kooli ja kodu vahel näitasid, et vanemate suhtumine eesti keelde ja selle tähtsustamine mõjutab oluliselt õpilase keeleõppemotivatsiooni. Tugevamate koolides on lapsevanemad toetavamad ja hoiavad end õppeprotsessiga rohkem kursis. Mõnede perede puhul ei luba majanduslik olukord vanematel rohkem panustada osalemisse tunnivälistes eesti keele õppega seotud tegevustes (nt eesti keele ringid, suvelaagrid, väljasõidud). Samas, kui lapse vanemad on saavutanud materiaalse heaolu riigikeelt oskamata, võib nende eeskuju kahandada lapse motivatsiooni keelt õppida. Veel üks vanematega seotud tegur on see, et mõned pered peavad Eestist lahkumise plaane, ning selline ebakindlus tuleviku suhtes võib laste keeleõppemotivatsiooni mõjutada. (samas: 45–47)

Keelekeskkond. 2008. aasta uuringu fookusgruppides osalenud Narva õpilased osutasid, et eestikeelne aineõpe ei paranda keeleoskust juhul, kui keelekeskkonda ei ole ning keelt ei saa väljaspool kooli praktiseerida. Tartu poiste fookusgrupis väljendati ka selliseid seisukohti, et kui õpilane näeb end tulevikus lävimas venekeelse seltskonnaga, siis ei näegi ta eestikeelses aineõppes suurt olulisust, kuna tal on vaja teada ainet ja termineid vene keeles, ja isegi võimalik töökoht eestikeelses keskkonnas ei suudaks venekeelse suhtlusingkonna olulisust vähendada. (Kello 2009: 18–20)

Hilise keelekümbeluse mõju uuringus osalenud õpetajate ja õpilaste fookusgrupiintervjuudes tundsid paljud osalejad, et laiema keelekeskkonna puudumisel väljaspool klassiruumi võivad tunnis saadud teadmised keeleoskuse arengut mõjutada ebapiisaval määral. Suhtlemisvõimaluste nappust väljaspool koolitundi täheldasid mitte ainult Ida-Virumaa õpilased ja õpetajad, vaid suurem osa fookusgrupiintervjuudes osalejatest. Parema keelekeskkonna loomiseks klassis on oluline nii õpetajate ettevalmistus kui ka tunnis kasutatav metoodika. (Sau-Ek jt 2011: 43–44, 47) Kui keelekeskkond koolitunnis on ebapiisav, tuleb õpilastel otsida keelekontakte väljaspool kooli. Üheks keelepraktika võimaluseks Tallinna õpilaste jaoks oli töö käimine kooli kõrvalt, mis andis võimaluse suhelda eeslastest kolleegidega mitteformaalses keskkonnas ja tänu sellele suhtlemisest parandada, ning suhtlemine eestlastest sõpradega. (samas: 55)

2012. aasta uuringus osalenud Ida-Virumaa keeleõpetajad tõid samuti välja, et puudulikust keelekeskkonnast tulenevalt ei saa õpilaste eesti keele oskus tõhusalt areneda. Samas nentisid uuringu autorid, et Interneti abil saab luua keeletunnis ka virtuaalse keelekeskkonna autentsete ajalehetekstide, raadio- ja televisioonisaadetega ning suunata õpilasi keelekeskkonnas tegutsema väljaspool koolitundi. (Metslang jt 2013: 129, 133) Gümnaasiumiõpilaste küsitlus näitas, et 25% õpilastest kasutab eesti keelt ainult koolikeskkonnas. Et suurendada õpilaste kokkupuudet eesti keelega, on uuringu autorite arvates oluline tutvustada neile virtuaalse keelekeskkonna kasutamise võimalusi. (samas: 171–172) Fookusgrupiintervjuudes mainisid mõned õpilased eestikeelse aineõppe plussina, et see loob loomuliku keskkonna keele õppimiseks, mis võib leevendada keelekeskkonna puudumist näiteks Ida-Virumaal (samas: 187).

2014. uuringu autorid tõid samas välja, et ka puudulikus keelekeskkonnas võib keelt edukalt omandada, tuues näitena Narva Humanitaargümnaasiumi, kus vaatamata kooli asukohale enamasti venekeelses keeleruumis on õpilased saanud eesti keele eksamil kõrgeid tulemusi. Siiski ka selle kooli õpilased puutusid eesti keelega kokku enamasti koolitunnis. (Klaas-Lang jt 2014: 27) Tartu ja Tallinna koolide õpilased saavad praktiseerida keelt keelekeskkonnas sagedamini kui Ida-Virumaa koolide õpilased, kelle võimalused keelt kasutada väljaspool kooli on napimad (samas: 29). Vähem edukate koolide õpilased kurtsid, et keeletunnis keskendutakse rohkem grammatikale ning vähem suhtlemisoskusele, mis teiste keelekontaktide puudumisel ei arene piisavalt (samas: 31). Vähem edukate koolide õpilased arvasid ka, et kõige olulisem eesti keele õpet takistav tegur on suhtluskeskkonna puudumine, mida aitaks leevendada tihedam läbikäimine eesti õppekeelega koolidega. Eesti keele õpetajate sõnavõttude analüüsist ilmnes, et vene noored suhtlevad kooliväliselt enamasti venelastega ja vene keeles. (samas: 40, 43)

Sund eesti keelt/eesti keeles õppida. 2008. aastal toimunud fookusgruupiintervjuudes avaldati seoses eestikeelsele aineõppele üleminekuga arvamust, et ülemineku sunniviisilisus võis tekitada õpilastes vastumeelsust ülemineku suhtes, samal ajal olid mõned õpilased seisukohal, et niisugune väline surve ongi hea, kuna see ei jäta muid valikuid kui keeleõppega alustada (Kello 2009: 27–28). 2008. aasta venekeelsete gümnaasiumide lõpetajate seas läbiviidud küsitluse ühes osas, kus õpilased andsid riigile soovitusi seoses eestikeelsele õppele üleminekuga, oli mõne sõnavõtu puhul tunda, et sellist üleminekut tajutakse kui survet keelt õppida, ja mõne õpilase arvates võiks riik taotleda hoopis seda, et inimesed ise sooviksid keelt õppida. Mõned õpilased osutasid ka sellele, et niisuguse ülemineku tulemusena kaob vene koolide eripära. (Masso 2009: 81–82)

Hilise keelekümbeluse mõju uuringus õpetajate ja õpilaste intervjuudes tõid mitmed õpilased välja, et mõnel juhul ei saanud nad valida, kas osaleda keelekümbeluses või mitte (nt terve klassi ülemineku puhul keelekümbelusele), ja hiljem pidid rahulolematud õpilased kooli vahetama; samuti võiks mõne õpilase arvates jääda alles valik, kas õppida eesti või vene keeles. Kui keelekümbelusklassi komplekteerimisel ei valitud

ainult tugevamaid õpilasi, raskendas õpilaste erinev keeleoskustase õpetajate tööd. (Sau-Ek jt 2011: 49–50) 2012. aasta uuringus intervjueritud koolijuhtide jaoks tulenes eestikeelsele aineõppele ülemineku vajadus kohustusest seadust täita, mõned väljendasid rahulolematust ka 60% nõude rangusega (Metslang jt 2013: 205–206). 2014. aasta uuringus märkasid ka mõned 9. klasside õpilased, et keeleõppe pealesurumine tekitab protesti ning riik võiks jätta keeleõppe vabatahtlikuks (Klaas-Lang jt 2014: 39–40). Samuti jagas üks õpetaja intervjuus tähelepanekut, et eesti keele õppe pealesundimise tõttu on vähenenud huvi keeleõppe vastu (samas: 48).

3.2.4. Kokkuvõte eesti keele õppe motivatsioonist

Eesti keele õppe motivatsiooni mõjutavaid tegureid kokku võttes võib öelda, et **keeleõppija tasandil** on õpilastel pigem instrumentaalne kui integratiivne keeleõppe orientatsioon. Vene õppekeelega koolide õpilased väärtustavad eesti keele oskust, kuna see aitab jätkata õpinguid Eesti haridusasutustes ning leida hiljem parem töökoht. Integratiivset orientatsiooni on näha vähe, selle avaldumiseks võib pidada mõne õpilase väljendatud ootust, et parem eesti keele oskus võimaldaks luua kontakte eestlastega, saada kodakondsust ja Eesti ühiskonnas täieõigusliku liikmena tegutseda. Sisemist motivatsiooni keelt õppida võib märgata 27% õpilaste puhul, kes 2012. aasta uuringu andmetel kogesid eesti keelt õppides rõõmu ja naudingut (Metslang jt 2013: 177). Klaas-Lang jt (2014) uuringus olid riigikeele eksami tulemuste poolt nii vähem edukamate kui ka edukate koolide õpilased pigem instrumentaalselt orienteeritud, mis võib osutada, et instrumentaalne orientatsioon iseenesest ei pruugi hea keeleoskuse kujunemist takistada ja keeleõppe edukust võivad mõjutada teised faktorid. Võib öelda, et haridustee jätkamise ja karjääri edenemisega seotud eesmärgid on õpilaste jaoks piisavalt tähtsad, et keeleõppemotivatsiooni toetada ja suurendada.

Märkimisväärne osa õpilasi ei seo oma elu tulevikus Eestiga, mille tõttu võivad nad pidada eesti keele oskusest tähtsamaks võõrkeelte, eriti inglise keele oskust, mis võib olla kujunemas ka suhtlemiskeeleks eesti ja vene noorte vahel. Eesti keele õpet võib takistada ka selle tajutav oht vene identiteedi püsimise jaoks, kuna, nagu osutavad 2014. aasta uuringu autorid, on mitmekeelelise ja -kultuurilise identiteedi kontseptsioon vene õpilaste jaoks harjumatu ja eesti keele õppega nähakse kaasnevat vene identiteedi

kahjustamist (Klaas-Lang jt 2014: 36). Kuigi seoses eestikeelse aineõppega mainisid õpilased sageli keeleoskuse paranemist, vähenes mõnel õpilasel eestikeelse aineõppe käigus huvi eesti keele ja kultuuri vastu. Selle põhjuseks võivad olla eestikeelsele aineõppele üleminekuga kaasnenud raskused. Eelnev eesti keele õppe kogemus on seotud õpilaste kõrgema motivatsiooniga keelt õppida, kuigi siin on raske öelda, kas eesti keele õppe kogemus on suurendanud motivatsiooni, või kalduvad niigi motiveeritud õpilased teistest rohkem otsima ja kasutama keeleõppevõimalusi (Metslang jt 2013: 178).

Kooli tasandil võivad õpilaste huvi keeleõppe vastu mõjutada nii keeleõppematerjalid kui ka tunnitegevused ja õpetaja suhtumine. 2012. aasta uuringu andmetel pidas neljandik õpilasi keeleõppematerjale liiga keeruliseks, 60% pidas neid ebahuvitavaks (Metslang jt 2013: 184). Rahulolu keeletunniga ei ole samuti väga kõrge: umbes pool õpilastest pidas keeletundi meeldivaks ja huvitavaks, samas kaks kolmandikku õpilastest arvas, et keeletund on liiga raske (samas: 179). Keeletundides on levinud õpikutekstide lugemine, kirjalike harjutuste tegemine ning grammatika ja sõnavara õppimine, ning keeleõpetajate jaoks on oluline valmistada õpilased ette riigieksamiks. Keeletunni tegevustest rääkides soovisid õpilased rohkem aktiivseid õppimistegevusi (nt rühmatööd, ettekanded, koolivälised projektid, e-õpe) ja et tunnis õpitu ning kasutatud õppematerjalid oleksid rohkem seotud eluga väljaspool klassiruumi. Keele osaoskuste arendamise seisukohalt soovisid õpilased rohkem võimalusi praktiseerida suhtlemisoskust tunnis, suheldes nii omavahel kui ka õpetaja ja tunni külalistega.

Õpetajal on oluline roll positiivse ja sõbraliku klassiõhkkonna loomisel, mis võib keeleõpet soodustada. Vastastikuse usalduse loomisel on tähtis õpetaja toetav ja tähelepanelik suhtumine õpilastesse. Õpetajate jaoks on õpilaste motivatsioon kõige olulisem keeleõppe edukust mõjutav tegur, samas ei tunneta mõned õpetajad oma tegevuste olulisust õpilaste motivatsiooni tekitamiseks ja toetamiseks. Tunnitegevuste mitmekesistamine ning tunni eesmärkide ja tulemuste sõnastamine võivad suurendada õpilaste õpihuvi, kaasata neid rohkem õppimisprotsessi ning aidata neil keeleoskuse arengut jälgida.

Kooliväliste tegurite hulgas mõjutavad õpilasi tugevalt vanemate hoiakud ja keelekeskkond. Vanemate hoiakuid eesti keele suhtes võib uuringute analüüsi põhjal iseloomustada kui üldiselt positiivseid, kuigi leidub ka eesti keele õppe vajalikkuses kahtlevaid lapsevanemaid ja neid, kes tähtsustavad eesti keelest rohkem teisi võõrkeeli. Keelekeskkond on eriti probleemiks Ida-Virumaa, aga ka Tallinna õpilaste jaoks. Õpilased väljendasid muret, et keele praktiseerimisvõimaluste puudumine väljaspool kooli võib keeleoskuse arengut pidurdada. Valdavalt venekeelses suhtluskeskkonnas on koolitunnid sageli ainsaks kohaks, kus õpilased eesti keelega kokku puutuvad. Võimatus eesti keelt emakeelekõnelejatega praktiseerida ja keelekeskkonnas viibida võib takistada õpilastel keelelise enesekindluse arenemist. Keelelise enesekindluse tõus aitab vabaneda teise keele kasutamisega kaasnevast ärevusest ja soodustada keeleõppemotivatsiooni suurenemist. Seetõttu on oluline keskenduda keeletunnis rohkem suhtlemisoskuse arendamisele eriti puudulikus keelekeskkonnas elavate õpilaste puhul. Samuti võib uuringute autorite arvates olla abi keskkonna loomisel eestikeelse meedia (ajalehed, raadio- ja televisioonisaated) tutvustamisest tunnis ja sellega seotud koduülesannete andmisest. Mõne õpilase puhul võib motivatsiooni kahandada tajutav riigipoolne surve keelt õppida ja õppekeele valikuvõimaluste piiramine.

Kokkuvõte

Käesolevas bakalaureusetöös uuriti eesti keele õppimise põhjusi vene õppekeelega koolide õpilaste seas. Töö eesmärgiks oli välja selgitada, mis motiveerib vene koolide õpilasi eesti keelt õppima ning missugused tegurid mõjutavad keeleõppemotivatsiooni. Eesmärgi täitmiseks uurisin motivatsiooni teoreetilisi käsitlusi ning teoreetiliste teadmiste baasil vaatlesin motivatsiooni vene õppekeelega koolides teostatud uuringutes. Analüüsitud uuringute põhjal võib öelda, et õpilaste motivatsioon on mitmetahuline ja seda mõjutavad nii keeleõppija kogemused eesti keele õppimisega, tulevikuplaanid ja eesti keele positsioon teiste keelte seas kui ka keeleõppekorraldus keeletunnis, vanemate suhtumine eesti keele õppimisse ning võimaluste olemasolu vahetuks kokkupuuteks keelega.

Motivatsioon vastutab selle eest, kuidas me käitume, missuguste eesmärkide poole pürgime ja kui palju pingutusi nende saavutamisele kulutame. Psühholoogiateooriates on motivatsioonile lähenetud erinevatest vaatenurkadest. Ootuste-väärtuste teoreetilise raamistiku alus on oletus, et inimekäitumine sõltub sellest, kas inimese arvates on tal võimalik eesmärgi saavutada ja kui tähtsaks ta eesmärgi saavutamiseiga kaasnevat väärtust peab. Saavutamismotivatsiooni teooria lisab nendele kahele kriteeriumile saavutamisevajaduse, kus eesmärgiks on head tulemused sõltumata tegevuse olemusest, ja hirmu läbikukkumise eest, mis suunab pingutusi mitte eesmärgi saavutamisele, vaid ebaõnnestumise vältimisele. Atributsiooniteooria järgi mõjutab käitumist see, kas inimene omistab eelnevat kogemust analüüsides tähtsust endast sõltuvatele (nt pingutus) või välistele (nt võimekus) teguritele. Enesetõhususe teooria käsitleb seda, kuidas inimene hindab oma võimet ülesandega hakkama saada. Eneseväärikuse teoorias mõjutab käitumist inimese soov kaitsta oma enesehinnangut. Eesmärgiteooriad keskenduvad sellele, kuidas eesmärgi omadused mõjutad sooritust. Enesemääratlemise teooria eristab inimesest endast lähtuvat soovi midagi teha (sisemist motivatsiooni) ja tegutsemist väliste asjaolude sunnil (välist motivatsiooni).

Teise keele omandamise valdkonnas on motivatsioonil oluline roll, kuna on leitud, et see ennustab hästi keeleõppe tulemuslikkust. Ka selles valdkonnas on mitmeid motivatsioonikäsitlusi. Üks mõjukamaid on Robert Gardneri sotsiaal-hariduslik mudel.

mille kolmeks komponendiks on õppija suhtumine keeleõppeolukorda, avatus teiste keelte õppimise ja sihtkeelerühma suhtes (integratiivsus) ja soov keelt õppida (motivatsioon). Olulised on ka keeleõppe eesmärgid ehk orientatsioonid – instrumentaalselt orienteeritud keeleõppija jaoks on keel vahendiks mingi teise eesmärgi saavutamiseks, integratiivselt orienteeritud õppija sooviks on parema keeleoskuse abil läheneda sihtkeelt kõnelevale rühmale. Gardneri mudel pöörab tähelepanu nii hariduslikule kui ka kultuurilisele keeleõppe komponendile. Richard Clément käsitleb olulise motivatsiooniallikana keelelist enesekindlust, mis kujuneb keeleõppija suhtlemisel sihtkeelekõnelejatega ja mis võib omakorda mõjutada keeleõppija käitumist keeletunnis. Erinevad uurijad on pööranud tähelepanu ka sisemise motivatsiooni ja õppija autonoomsuse kontseptsioonidele. Õppija autonoomsus on enesemääratlemise teooria põhjal arendatud mõiste, mis tähendab õppija suutlikkust iseseisvalt õppeprotsessi juhtida ja vastutada tulemuste eest. Teise keele õppele on lähenetud ka neurobioloogia seisukohalt, näiteks John Schumanni mudelis, kus käitumise mõjutajaks peetakse ajus toimuvat väliste stiimulite hindamist ja reaktsiooni nendele. Sotsiaalse konteksti tähtsust keeleõppes rõhutab akulturatsiooniteooria, mille järgi toetab keeleõpet vähene kaugus ning piisavalt tihe läbikäimine vähemus- ja enamusrühma vahel. Teise keele motivatsiooni protsessimudelis eristatakse keeleõppes mitmeid etappe, mis hõlmavad eesmärgi püstitamist, selle elluviimist ja tulemuste hindamist, ning nendel etappidel on jõus erinevad motivatsioonilised mõjud, mis hoolitsevad protsessi elushoidmise eest.

Eestis on eesti keele teise keelena õppimine olnud aktuaalseks teemaks juba paarkümmend aastat. Pärast Eesti taasiseseisvumist 1991. aastal tõusis päevakorrale vene koolide õpilaste ebapiisava eesti keele oskuse probleem, kuna Nõukogude ajal toimunud formaalne eesti keele õpe ei taganud õpilastele ühiskonnas hakkamasaamiseks vajalikku keeleoskust. Olukorra paranemiseks võeti kasutusele keele ja aine samaaegse õpetamise meetodid (lõimitud aine- ja keeleõpe ning keelekümbelus). Juba 1993. aastal kavandatud muukeelsete gümnaasiumide üleminek eesti õppekeelele algas alles 2007. aastal, ning 2011/2012. õppeaastaks õpetati vene gümnaasiumides aineid eesti keeles 60% mahus. Vaatamata pikale ettevalmistusajale, oli üleminek raske nii õpilaste kui õpetajate jaoks, ning mitte-eestlaste suhtumine üleminekusse on selle käigus muutunud

skeptilisemaks. Õpilased ja õpetajad teadvustavad siiski ülemineku vajadust ja püüavad uue olukorraga kohaneda. Viimase viie aasta jooksul on põhikooli ja gümnaasiumi lõpuks vastavalt B1- ja B2-taseme saavutanud õpilaste osakaal kasvanud. Et võimaldada õpilastel saavutada osaline B2-tase juba põhikooli lõpuks, mida praegu nõutakse gümnaasiumi lõpus, kavatakse uuendada põhikooli eesti keele teise keelena ainekava ning toetada jätkuvalt eesti keele õpet erinevate meetmetega.

Töös analüüsitud seitsme uuringu tulemuste põhjal võib öelda, et vene koolide õpilased õpivad eesti keelt eelkõige pragmaatilistest ehk instrumentaalsetest eesmärkidest lähtudes: hea keeleoskus võimaldab astuda kõrgkooli ja olla edukas tööturul. Instrumentaalsed eesmärgid on õpilaste jaoks olulised ja motiveerivad. Esineb ka seisukohti, et keeleoskus aitab luua sidemeid eestlastega või osaleda Eesti kultuuri- ja ühiskonnaelus. Ühe uuringu tulemuste põhjal oli umbes kolmandik õpilasi ka sisemiselt motiveeritud keelt õppima, kuna eesti keele õpe tõi neile rõõmu ja naudingut. Eesti keele oskuse väärtust võib õpilaste silmis kahandada teiste võõrkeelte (eelkõige inglise keele) tugevam positsioon ja suure osa õpilaste kavatsused Eestist lahkuda kas ajutiselt või jäädavalt. Eestikeelne aineõpe omas keeleoskuse arendamise seisukohalt üldiselt positiivset mõju, kuigi mõne õpilase puhul vähenes selle tagajärjel huvi eesti keele ja kultuuri vastu. Keeleõppemotivatsiooni võivad toetada eelnevad edukad kokkupuuted eesti keele õppega, nt lasteaias või keelekümbelprogrammis. Kuna umbes neljandik õpilasi kasutab eesti keelt ainult koolitunnis, on oluline pöörata tähelepanu keeletunni korraldusele, õppematerjalidele ja nende mõjule motivatsioonile. Õpilased sooviksid keeletunnis rohkem huvitavaid ja elulisi õppematerjale ning traditsioonilistele õpetajast lähtuvate tegevuste kõrvale rohkem aktiivseid õppemeetodeid, kus õpilastel on võimalik suhelda, jagada oma arvamust ning olla kaasatud õppeprotsessi. Motivatsiooni võib soodustada ka see, kui õpilased räägivad kaasa tunni eesmärkide püstitamises ja mõtestavad enda jaoks tunnitegevusi. Õpilaste vanemad enamasti toetavad eesti keele õppimist. Ida-Virumaa ja Tallinna õpilaste puhul on probleemiks keelekeskkonna puudumine, mis pärsib õpilaste arvates suhtlusoskuse arengut. Et suurendada kokkupuudet eesti keelega ja seeläbi kasvatada keelelist enesekindlust, võib uuringute autorite arvates kasutada internetikeskkonna võimalusi ning soodustada eesti ja vene noorte suhtlemist erinevate projekti korraldamise ja õpilasvahetusega.

Kirjandus

AK 2011a = Vabariigi Valitsuse 06.01.2011. a määrus nr 1 "Põhikooli riiklik õppekava" ja määruse lisad. Toim. Mati Talvik, Tarmo Salumaa. Võru: Merlecons ja Ko.

AK 2011b = Vabariigi Valitsuse 06.01.2011. a määrus nr 2 "Gümnaasiumi riiklik õppekava" ja määruse lisad. Toim. Mati Talvik, Tarmo Salumaa. Võru: Merlecons ja Ko.

Brown, H. Douglas 2000. Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy. Second Edition. Pearson Education; <https://pedufopenglish.files.wordpress.com/2014/06/teaching-by-principles-douglas-brown.pdf>. Vaadatud 01.04.2016.

Clément jt = Clément, Richard, Zoltán Dörnyei, Kimberly A. Noels 1994. Motivation, Self-Confidence, and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom. – Language Learning 44 (3), 417–448.

Deci jt = Deci, Edward L., Robert J. Vallerand, Luc G. Pelletier, Richard M. Ryan 1991. Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. – Educational Psychologist 26, 325–346; http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1991_DeciVallerandPelletierRyan_EP.pdf. Vaadatud 01.04.2016.

Dickinson, Leslie 1995. Autonomy and Motivation: a Literature Review. – System 23 (2), 165–174; http://people.exeter.ac.uk/zhhm201/1-s2.0-0346251X95000055-main_2.pdf. Vaadatud 01.04.2016.

Dörnyei, Zoltán 2001. Teaching and Researching Motivation. Applied Linguistics in Action. Harlow: Longman.

Dörnyei, Zoltán, Peter Skehan 2005. Individual Differences in Second Language Learning. – The Handbook of Second Language Acquisition. Ed. by Catherine J. Doughty, Michael H. Long. Malden: Blackwell Publishing Ltd, 589–630.

EHIS = Eesti Hariduse Infosüsteem; www.ehis.ee. Vaadatud 19.05.2016.

EKAK 2011 = Eesti keele arengukava 2011–2017. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.

EKAKEV 2015 = Eesti keele arengukava 2011–2017 elluviimise vahearuanne (2013–2014). Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.

Ellis, Rod 2000. The Study of Second Language Acquisition. Seventh impression. Oxford: Oxford University Press.

Emor = TNS Emor 2011. Eestikeelne aineõpe vene õppekeelega koolide gümnaasiumiastmes: mitte-eestlaste teadlikkus ja suhtumine; https://www.hm.ee/sites/default/files/lisa_4_tns_emori_uuringu_raport_-_2011_0.pdf. Vaadatud 27.04.2016.

Eysenck, Michael W. 2009. Fundamentals of Psychology. New York: Psychology Press.

Gardner, R. C. 2007. Motivation and Second Language Acquisition. – Porta Linguarum 8, 9–20; <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.469.5822&rep=rep1&type=pdf>. Vaadatud 30.03.2016.

HaridusSilm; <http://www.haridussilm.ee/>. Vaadatud 27.04.2016.

HTM 2015a = Haridus- ja Teadusministeeriumi aasta-analüüs. Tartu: HTM; <https://www.hm.ee/sites/default/files/aastaanalyyys2015.pdf>. Vaadatud 27.04.2016.

HTM 2015b = Analüüs ja ettepanekud eesti keele õppe tõhustamiseks põhikoolis; https://www.hm.ee/sites/default/files/analyyis_ja_ettepanekud_eesti_keeles_oppe_tohustamiseks_pohikoolis.pdf. Vaadatud 08.02.2016.

Innove 2015a = Põhikooli lõpueksam – Eesti keel teise keelena aastal 2015; http://www.innove.ee/UserFiles/Üldharidus/pohik-eksamid/PK2015_Eesti_keel_teise_keelena.pdf. Vaadatud 29.04.2016.

Innove 2015b = Eesti keel teise keelena riigieksam 2015; http://www.innove.ee/UserFiles/Riigieksamid/2015/Statistika/Koolid_eesti_keel_teise_keelena_RE_2015_%28C1-ga%29.html. Vaadatud 10.02.2016.

Keelekümbluskeskus; <http://kke.innove.ee>. Vaadatud 29.04.2016.

Kello, Katrin 2009. Projekti "Vene laps venekeelse üldhariduskooli eestikeelses õppes" raames 2008. aastal toimunud fookusgruppide analüüs. Tartu: Tartu Ülikool, Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus; http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40672/UH_Keel_HTM_vene_6pilane_2008_fookusgrupid_aruanne.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Vaadatud 10.04.2016.

Kikerpill, Tiina, Leelo Kingisepp 2000. Keelekeskkond võõrkeeletõpetajate toetajana. Keeletõpetaja metoodikavihik. Tallinn: TEA Kirjastus.

Klaas-Lang jt = Klaas-Lang, Birute, Kristiina Praakli, Anni Peedisson, Alla Lašmanova 2014. Arvamusi ja hinnanguid riigikeele õppe korraldamise kohta vene õppekeele koolides. Uuringu lõpparuanne. Tartu: Tartu Ülikool, eesti keele (võõrkeelena) osakond; http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/45121/Arvamusi_ja_hinnanguid_riigikeele_oppe_korraldamise_kohta.pdf. Vaadatud 23.04.2016.

Locke, Edwin A. 1996. Motivation Through Conscious Goal Setting. – Applied & Preventive Psychology 5, 117–124; <http://expand.nu/wp-content/uploads/M%C3%A5ls%C3%A6tning-review.pdf>. Vaadatud 30.03.2016.

Masgoret, A-M., R. C. Gardner 2003. Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. – Language Learning 53 (1), 123–163.

Maslow, Abraham H. 2007. Motivatsioon ja isiksus. Tõlkija Kaisa-Kitri Niit. Tallinn: Mantra kirjastus.

Masso, Anu 2009. Vene õppekeele koolide abiturientide eesti keele oskuse kujunemine. "Vene laps venekeelse üldhariduskooli eestikeelses õppes" projekti raames 2008. aastal läbiviidud standardiseeritud küsitluse analüüsi tulemused. Tartu: Tartu

Ülikool, Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus;
http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40671/UH_Keel_HTM_vene_6pilane_2008_abiturientidekysitlusearuanne_0109.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Vaadatud 15.04.2015.

Masso, Anu, Katrin Kello 2010. Vene õppekeele koolide valmisolek eestikeelsele gümnaasiumiõppele üleminekuks. "Vene laps venekeelse üldhariduskooli eestikeelses õppes" projekti raames 2009. aastal õpetajate ja 11. klasside õpilaste hulgas läbiviidud standardiseeritud küsitluse analüüsi tulemused. Tartu: Tartu Ülikool, Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus;
http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40664/Keel_valmisolek.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Vaadatud 15.04.2016.

Mehisto jt = Mehisto, Peeter, David Marsh, Maria Jesus Frigols Martin, Kai Võlli, Hiie Asser 2008. Lõimitud aine- ja keeleõpe. Tõlge eesti keelde: Helen Haav ja Vaike Seppel. Tallinn: Kirjastus Iduleht.

Metslang jt = Metslang, Helena, Triin Kibar, Mare Kitsnik, Jevgenia Koržel, Ingrid Krall, Anastassia Zabrodsckaja 2013. Kakskeelne õpe vene õppekeele koolis. Uuringu lõpparuanne. Tallinn: Tallinna Ülikool, Eesti Keele ja Kultuuri Instituut;
https://www.hm.ee/sites/default/files/uuring_kakskeelne_ope_vene_oppekeele_koolis.pdf. Vaadatud 20.04.2016.

PGS 1993 = Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus 1993;
<https://www.riigiteataja.ee/akt/28542>. Vaadatud 09.02.2016.

PGS 2010 = Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus 2010;
<https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>. Vaadatud 09.02.2016.

REK 2011 = Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus, 2011. aasta riigieksamite statistika; <http://www.ekk.edu.ee/kiirelt-leitav/statistika/riigieksamite-statistika-2011>. Vaadatud 11.02.2016.

Ryan, Richard M., Edward L. Deci 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. – Contemporary Educational Psychology 25, 54–67;
<https://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf>. Vaadatud 02.04.2016.

Sau-Ek jt = Sau-Ek, Kristiina, Krista Loogma, Vaike Vainu 2011. Hilise keelekümbeluse mõju. Uuringu tulemuste aruanne. Tallinn: Tallinna Ülikool, haridusuuringute keskus; <http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=11266>. Vaadatud 16.04.2016.

Saville-Troike, Muriel 2006. Introducing Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

Vaiss, Natalia 2009. Vene õppekeelega põhikooli õpilaste ja õpetajate hoiakud eestikeelse aineõppe suhtes vahetult enne 2007. aasta gümnaasiumireformi algust. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 5. Toim. Helle Metslang, Margit Langemets, Maria-Maren Sepper, Reili Argus. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus, 287–301.

Vare, Silvi 2004. Eesti keel vene koolis. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.

Kaudviited

Ajzen, I. 1988. Attitudes, Personality and Behaviour. Chicago: Dorsey Press.

Ajzen, I., M. Fishbein 1980. Understanding Attitudes and Predicting Social Behaviour. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Ames, C. 1992. Classrooms, Goals, Structures and Student Motivation. – Journal of Educational Psychology 84, 261–271.

Gardner, R. C. 1985. Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation. London: Edward Arnold.

Gardner, R. C. 2000. Correlation, Causation, Motivation, and Second Language Acquisition. – Canadian Psychology 41, 10–24.

Walker, C. J., C. Symons 1997. The Meaning of Human Motivation. – Teaching Well and Liking It: Motivating Faculty to Teach Effectively. Ed. by J. L. Bess. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 3–18.

Weiner, B. 1994. Integrating Social and Personal Theories of Achievement Motivation. – Review of Educational Research 64, 557–573.

Motivation to learn Estonian among pupils at Russian-language schools. Summary

The purpose of this bachelor's thesis is to understand what motivates pupils in schools where Russian is the language of instruction to learn Estonian, and what factors influence their motivation. To find answers to these questions, seven studies conducted in Russian-language schools between 2006 and 2014 are analysed, and based on this analysis various motivational factors are divided into three groups: language-learner level, school level and factors outside of school.

This bachelor's thesis consists of an introduction, three main chapters, a conclusion, references and an English summary. The first chapter contains a brief overview of the main theories of motivation in psychology and the area of second language learning. The need to search for additional information about the essence of motivation and its various conceptualisations arises from the fact that the studies that have been carried out in Russian-language schools did not focus exclusively on the motivational aspect of language learning, and therefore generally did not discuss concepts of language learning motivation. The second chapter contains background information that aims to provide a better understanding of the teaching of Estonian in Russian-language schools. It describes various methods of teaching Estonian to non-native speakers, particularly content and language integrated learning (CLIL) and language immersion. The outcomes of Estonian language learning as reflected in the results of the state examination in basic and upper secondary schools are also discussed. The third chapter contains an overview of the purposes, methods and participants of the analysed studies, and presents three levels of motivational factors based on the said studies: language learner level, school level and factors that are not related to the school.

The analysis of studies shows that pupils in Russian-language schools are, to use Robert Gardner's terminology, instrumentally orientated to learn Estonian: they see it as a means to obtain higher education and to be successful in working life. The integrative orientation, as reflected in the desire of the language learner to become closer to the target language community, appears to be less important. The desire to leave Estonia

temporarily or permanently is prevalent among the pupils, and the knowledge of other foreign languages, especially English, is sometimes considered more important than that of Estonian. The effect of the CLIL on language learning motivation seems to be ambivalent in upper secondary schools: it increased an interest in the Estonian language and culture in some students and decreased it in others. There seems to be a positive correlation between the previous experience with Estonian language learning (e.g. in kindergarten or while participating in language immersion) and the level of students' motivation to learn Estonian. On the school level, pupils would like to add to traditional language class activities (e.g. reading textbooks, completing exercise books, answering teachers' questions) and more student-orientated activities, such as work in groups, presentations and extra-curricular activities. Pupils consider language class materials and language classes in general to be boring, and they do not feel that classroom activities are important for their lives outside school. Students would also like to devote more time to the development of their conversational skills. Of out-of-schools factors, students' parents' attitude to learning Estonian and the presence of the language environment seem to be important. Parents of students mostly support their children in learning Estonian. An insufficient Estonian-language environment is an issue for pupils in schools located in the parts of Estonia that have a large percentage of Russian-speaking inhabitants – Ida-Virumaa and to a lesser extent Tallinn. The absence of an Estonian language environment can obstruct the development of linguistic self-confidence and negatively affect the development of the ability to speak Estonian. The authors of studies see the introduction of an Internet-based language environment and the increase in contact between Russian and Estonian schools as a way to compensate for an inadequate language environment. Additionally, the pressure to learn Estonian perceived by some pupils in the implementation of Estonian-language instruction in upper secondary schools can result in a diminished motivation to learn the language.

In conclusion, the motivation of pupils studying in Russian-language schools to learn Estonian seems to be multifaceted and affected by a number of variables. A broader picture of the motivation to learn Estonian can be obtained by analysing more studies or conducting a survey that focuses predominantly on this important component of language learning.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina,

Julia Kudrenko

(autori nimi)

(sünnikuupäev: 28.07.1992)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

Eesti keele õppe motivatsioonist vene õppekeele koolide õpilaste hulgas,

(lõputöö pealkiri)

mille juhendaja on

Tiina Kikerpill,

(juhendaja nimi)

- 1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
- 1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 30.05.2016 *(kuupäev)*